**1/2010**
**27. Jahrgang**

# THEMENSCHWERPUNKT

## Existenzanalyse in Schule und Pädagogik

Impressum ..... 10

**ORIGINALARBEIT**

Wie wirken Gruppen? *(Christoph Kolbe unter Mitarbeit von Cerstin Raabe und Andreas Stumm)* ..... 4
Schule und Existenz *(Franz Scheßl)* ..... 11

**VORTRÄGE**

Lehren heute: Zwischen Selbstaufgabe und Sinnerfüllung *(Anton Nindl)* ..... 21
Sinn im Unterricht – Authentisch lehren *(Christoph Kolbe)* ..... 25
Die Bedeutung der Person in der Existenziellen Erziehung *(Eva Maria Waibel)* ..... 29
Erfahrungsbericht zur Existenziellen Erziehung *(Helmut Wegner)* ..... 37
Die Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der schulischen Praxis *(Manfred Zmy)* ..... 40
Gewaltprävention an Schulen *(Doris Kessler)* ..... 50
Schule ohne Gewalt *(Christa Lopatka)* ..... 57

**FORUM**

Mobbing-Geschehen an österreichischen Schulen *(Margit Holzer-Aufreiter, Godela von Kirchbach, Christine Wildner)* ..... 60
Von Aggression zu Gewalt *(David Nowrouzi)* ..... 65
Pädagogik und Existenzanalyse *(Roman Biberich)* ..... 71
Existenzielles Leben in der Schule durch personale Begegnung: Chance oder Utopie? *(Bernadette Wurmitzer)* ..... 74
Die vier Grundmotivationen in der Laufbahnberatung Erwachsener *(Corinne Lindt Zbinden)* ..... 80
Beratung erwerbsloser Akademiker *(Markus Bauer)* ..... 87

**BUCHBESPRECHUNGEN** ..... 89
**PUBLIKATIONEN** ..... 91

Wissenschaftlicher

B E I R A T

**Michael ASCHER**
Philadelphia (USA)
**Karel BALCAR**
Prag (CZ)
**Herbert CSEF**
Würzburg (D)
**Reinhard HALLER**
Feldkirch (A)
**Hana JUNOVÁ**
Prag (CS)
**Christoph KOLBE**
Hannover (D)
**George KOVACS**
Miami (USA)
**Jürgen KRIZ**
Osnabrück (D)
**Anton-Rupert LAIREITER**
Salzburg (A)
**Alfried LÄNGLE**
Wien (A)
**Karin MATUSZAK-LUSS**
Wien (A)
**Corneliu MIRCEA**
Temesvar (RO)
**Christian PROBST**
Graz (A)
**Heinz ROTHBUCHER**
Salzburg (A)
**Christian SIMHANDL**
Wien (A)
**Christian SPAEMANN**
Braunau (A)
**Michael TITZE**
Tuttlingen (D)
**Liselotte TUTSCH**
Wien (A)
**Helmuth VETTER**
Wien (A)
**Beda WICKI**
Unterägeri (CH)
**Wasiliki WINKLHOFER**
München (D)
**Elisabeth WURST**
Wien (A)

**BANKVERBINDUNGEN DER GLE-INT.**

| | |
|---|---|
| **Österreich:** | Konto Nr.: 040-33884, Erste Österr. Spar-Casse-Bank, BLZ 20111<br>BIC:GIBAATWW; IBAN: AT932011100004033884 |
| **Deutschland:** | Konto Nr.: 7000006, Acredobank Nürnberg, BLZ 76060561 |
| **Schweiz:** | Konto Nr. 203054-10-556, Credit Suisse |
| **Andere Länder:** | Wir bitten um Zahlung mittels Postanweisung oder mittels DC, VISA, EC/MC |

**ABO-PREISE FÜR DIE EXISTENZANALYSE**

Jahresabonnements für Nichtmitglieder: Euro 25,-/sfr 38,- inkl. Versand

Einzelpreis: Frühjahrsausgabe (Einzelheft) Euro 11,-/ sfr 16,50-, Herbstausgabe (Doppelheft Kongressbericht) Euro 18,-/ sfr 27,00- inkl. Versand (Europa) – Mitglieder erhalten die Zeitschrift kostenlos.

**gle@existenzanalyse.org**
**www.existenzanalyse.org**

## HINWEISE

**Kongress GLE-Int.**
**Spitritualität und Intimität**
**Tiefenerfahrung in Therapie und Beratung**
**Lindau/Bodensee**
**06. – 08.05.2011**
Seite 94

**Fachtagung GLE-D**
**Individualität**
**Selbstentfaltung durch Anpassung und Abgrenzung**
**Hannover**
**18.09.2010**
Seite 95

**Werkstatt der IGEAP**
**Begegnung bewegt**
**Luzern**
**13.11.2010**
Seite 49

**Info zur GLE auf der Homepage www.existenzanalyse.org**

- **Ausbildung in Psychotherapie und Beratung**
- **Länderverbände A, D, CH**
- **Institute**
- **Kongresse**
- **Publikationen**
- **Bibliothek (neu Katalog)**
- **Geschichte der GLE**
- **Zeitschriftenarchiv**
- **Kontaktadressen**

THEMEN-VORSCHAU

2/2010
Emotion - Kongressbericht

1/2011
Praxis der Existenzanalyse

*Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!*

Eine Pädagogik aus dem Geist der Existenzanalyse hat sich immer mehr zu einem Arbeitsschwerpunkt in der GLE entwickelt.

Ein Precongress 2009 und regelmäßige Symposia zur Pädagogik bei den Internationalen Kongressen der GLE reflektieren diese Entwicklung. Dieses Heft soll den derzeitigen Stand, der durchaus als „work-in-progress" verstanden werden kann, zusammen tragen.

Das Gesprächsforum „Existenzanalyse und Pädagogik" der GLE-D Jahrestagung 2009 hat über Rückmeldungen aus der Praxis das Bedürfnis für die existenzanalytische Arbeit im Bereich der Pädagogik formuliert. Meine Kollegin Klaudia Gennermann beschreibt die Problematik folgendermaßen:

*Deutlich wird in den meisten Debatten um Schule und deren Probleme, dass die „Person" in diesen Zusammenhängen, wenn überhaupt, nur am Rande vorkommt. Der Einzelne verschwindet in Gruppen, im System. Es gibt dann „die Schüler", „die Lehrer", „die Bürokraten", „die Eltern", „die Politiker", „die Benachteiligten", „die Hochbegabten", und so fort. Häufig reiht sich in diesen Diskussionen auch ein Klischee an das andere.*

Und sie fasst die von den Kollegen in Deutschland diskutierten Anliegen zusammen:

*So wurden mangelnde Kommunikationsstrukturen und eine fehlende Streitkultur innerhalb von Schulen ausgemacht. Viele Lehrer muten sich viel zu und haben Angst, eigene Schwächen und Probleme zu offenbaren. In vielen Kollegien fehlt anscheinend der notwendige Rückhalt und die notwendige Unterstützung, um sich vertrauensvoll als Person zeigen zu können und somit auch persönliche und allgemeine Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen. Mögliche personale Spielräume werden entweder nicht erkannt oder aus unterschiedlichen Gründen nicht mit Leben gefüllt.*

*Es herrscht Systemdominanz!*

*Die daraus erwachsenden Belastungen für den einzelnen Lehrer und die einzelne Lehrerin führen weiterhin dazu, dass Fort- und Weiterbildungen nur zögerlich angenommen werden.*

Hier Abhilfe zu schaffen und Angebote zu stellen, die Pädagogen entlasten und die ihnen helfen Raum zu finden, wo personales Lernen stattfinden kann, ist Intention, aber auch bereits Erfahrung einer Pädagogik auf dem Hintergrund der existenzanalytischen Anthropologie.

Die Beiträge dieses Bandes bilden zwei Schwerpunkte:

- Entwürfe, Hintergründe und Erfahrungen zu einer **personalen bzw. existenziellen pädagogischen Haltung**
- Reflexionen und Konzepte als Antwort auf die alarmierende Zunahme von Mobbing, vor allem ein existenzanalytisches Weiterbildungs-Curriculum für Lehrer zur Begegnung der **Gewalt an Schulen**

Wir alle waren Schüler, sind auch heute als Lehrer oder auch Begleiter von Lehrern und Schülern betroffen, diese Beiträge sind wahrscheinlich uns allen nah. Eine spannende und bereichernde Lektüre wünschen wir Ihnen mit dieser Sommerausgabe der EXISTENZANALYSE!

Ihre Silvia Längle
Im Namen des Redaktionsteams

# Wie wirken Gruppen?

## Ängstliche, depressive, histrionische sowie narzisstische Gruppen und ihre Rückwirkung auf den Leiter – ein Beitrag auf der Basis der existenzanalytischen Strukturtheorie

***Christoph Kolbe***

***(unter Mitarbeit von Cerstin Raabe und Andreas Stumm)***

***Die pädagogische Arbeit in und mit Gruppen stellt spezifische Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen, TrainerInnen und LehrerInnen. Die Unterscheidung verschiedener Gruppentypologien lässt verstehen, warum das unterrichtliche Geschehen häufig so verschiedenartig verläuft und ankommt. Im Artikel werden die ängstliche, depressive, histrionische und narzisstische Gruppe vor dem Hintergrund der existenzanalytischen Strukturtheorie charakterisiert, in ihren Rückwirkungen auf den Leiter beschrieben und spezifische Interventionen für die Arbeit mit diesen Gruppen gezeigt.***

***Schlüsselwörter: Authentisch lehren, Erwachsenenbildung, Existenzanalytische Strukturtheorie, Grundmotionen, Gruppe, Gruppendynamik, Gruppentypus, Personalität***

***On the impact of groups***

*Anxious, depressive, histrionic as well as narcissistic groups and their effects on the group leader – a contribution based on existential analytical structure theory*

---

***Pedagogical work in and with groups impose specific requirements on adult educators, trainers and teachers. The distinction between different group typologies make us understand, why instructional processes come across and progress so diversely. In the article, anxious, depressive, histrionic and narcissistic groups are characterized against the background of existential analytical structure theory, the effects on the leader are described and specific interventions for work with such groups are demonstrated.***

***Key words: teaching authentically, adult education, existential analytical structure theory, fundamental motivations, group, group dynamics, group type, individual personality***

Jeder Seminarleiter oder Pädagoge (im Folgenden wird aus Gründen der leichteren Lesbarkeit nur das generische Maskulinum gebraucht), der bereits längere Zeit mit Gruppen arbeitet, kennt folgendes Phänomen: Obwohl gleiche Inhalte besprochen werden, kommen diese in unterschiedlichen Gruppen völlig verschieden an. So passiert es, dass es „wie von selbst läuft“, und sich der Gruppenleiter nicht angestrengt oder verloren oder unter Druck gesetzt bzw. wie in einer Prüfung fühlt. Der Prozess des Lernens und die Kommunikation gelingen leicht und sind gut. Es kann aber auch das genau Umgekehrte eintreten: Der Leiter fühlt sich allein, ausgelaugt oder gar vorgeführt. Alles gerät ins Stocken, und es ist mühevoll, den Prozess wieder in Fluss zu bringen.

Was ist geschehen? Welche Mechanismen sind wirksam? Wie kann ein Gruppenleiter mit diesen Situationen umgehen? Womit genau muss er eigentlich fertig werden? Mit wem oder gegen wen arbeitet er? In der Literatur ist dazu überwiegend von Gruppendynamik, Gruppenklima, Gruppentraits oder Gruppenstates die Rede (vgl. Luft 1971 oder Bieger/Mügge 1995).

## Bedingungsfaktoren

Grundsätzlich ist festzustellen, dass Arbeit mit Gruppen in ganz unterschiedlichen Bereichen und Anwendungsfeldern stattfindet: Spielgruppe, Kindergarten, Schule, Sport, Erwachsenenbildung, Teamarbeit am Arbeitsplatz, Lerngruppe im Studium, Ausbildungen, Supervision, Selbsthilfegruppen, Gremienarbeit in Politik, Kirche und Verbänden etc. In diesem Beitrag soll die Arbeit mit Gruppen im Bereich der Erwachsenenbildung in den Blick genommen werden. Je nach Teilnehmer und Thema fallen deshalb unterschiedliche Aufgaben für einen Gruppenleiter an. Auch der Charakter des Lernens lässt sich unterscheiden: das produktorientierte im Gegensatz zum prozessorientierten Lernen. Während es im produktorientierten Lernen wesentlich um eine Sache, einen

Inhalt bzw. eine Zielerreichung geht, ist im prozessorientierten Lernen die Orientierung am Erleben des Gruppenteilnehmers bzw. am Lernprozess vorrangig. Hier geht es nicht nur darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern die Erfahrung der Einzelnen und des Prozesses insgesamt im Blick zu halten. Es geht verstärkt um den erlebten Anteil des Lernens, was also der Inhalt dem Lernenden bedeutet, wie er sich zu dem jeweiligen Inhalt einstellt, eine Haltung zu diesem Inhalt oder zum Lerngeschehen einnimmt und mit dieser Situation umgeht. Der Lernende ist somit nicht nur ein Aufnehmender, sondern vielmehr derjenige, der dem Lerninhalt begegnet und zu diesem in Beziehung tritt. Ihn in diesem Prozess des Begegnens zu sehen, heißt, ihn personal zu begreifen. Das bedeutet, dass die vorrangige Aufgabe eines Leiters hinsichtlich des prozessorientierten Lernens ist, die Balance zwischen erfahrungsorientiertem und inhaltlichem Lernen zu halten. Wie kann es also dem Gruppenleiter gelingen, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Anteilen herzustellen und damit einen gelingenden Lernprozess zu ermöglichen?

## Person und Gruppe

Für den Gruppenleiter sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Gruppe ein Gegenüber, das er sieht, verstehen will und mit dem er in einen Dialog treten kann. Neben all den bekannten Kompetenzen wie beispielsweise eine fundierte Ausbildung oder die Kenntnis eigener Stärken und Schwächen, braucht der Gruppenleiter für ein prozessorientiertes Lernen insbesondere ein Verstehen dessen, was in einer Gruppe sichtbar wird, womit sich diese spezifische Gruppe beschäftigt, und aus welchen Strebungen heraus sich die Qualität oder Dynamik einer Gruppe speist.

Zum tieferen Verständnis dieser Prozesse ist die Anwendung der existenzanalytischen Strukturtheorie von Längle (2008, 29-58) hilfreich. Sie besagt, dass Existenz durch die Erfüllung von konstituierenden Grundverfasstheiten des Sein-Könnens, der Emotionalität, der Identität und Authentizität sowie der Weltoffenheit beschrieben werden kann. Die neuere Existenzanalyse hat hierzu die Theorie der Grundmotivationen als tiefster Motivationsstruktur der Person in ihrem Streben nach Existenz beschrieben. Nach diesem Verständnis sind es vier Grundmotivationen, die den Menschen wesentlich bewegen. Die Erfahrung von:

1. Halt, Schutz und Raum, um in der Welt sein zu *können*
2. Nähe, Zeit, Beziehung, um leben zu *mögen*;
3. Abgrenzung, Individualität, Wertschätzung, um als Person selbst sein zu *dürfen*;
4. Erleben und Erhaltung von Werten, um S*innvolles* zu wollen.

Was bedeutet das für die Arbeit mit Gruppen? Wie für den einzelnen Menschen gibt es auch in Gruppen diese Strebungen und Bedürfnisse. Je nach Zusammensetzung der Gruppe können diese unterschiedlich ausgeprägt sein, was sich dann im spezifischen Klima oder Charakter einer Gruppe zeigt. Das heißt, neben den Kompetenzen und Strebungen der einzelnen Gruppenmitglieder zeigt sich die Gesamtgruppe in einer ihr sehr eigenen und für sie typischen Form. Tutsch (2001, 39) hat dazu festgestellt, dass sich neben „dem Reifungsgrad und der Kompetenz der einzelnen Teammitglieder... die Gesamtgruppe in ihrem ‚Gruppencharakter' und ihrer Gesamtverfasstheit" zeigt. „Diese bildet sich aus den Persönlichkeiten und dem Reifegrad der einzelnen Gruppenmitglieder und der Entwicklungsphase, in der sich ein Team miteinander befindet".

Das bedeutet, dass ein Gruppenleiter nicht nur mit einzelnen Gruppenmitgliedern zu tun hat, sondern die Gruppe auch als Ganzes, als „Gruppenperson" (Tutsch 2001, 39) eine Wirkung entfaltet oder ein Anliegen spiegelt. Die Gruppe kann beispielsweise wissenschaftlich orientiert sein, sie kann sich aber auch zurückhalten und nur in steten Rückfragen sichtbar werden, sie kann hohe Ansprüche haben, aber auch rege Diskussionen führen oder heftig werden. Grundsätzlich handelt es sich dabei um Neigungen, die einer Gruppe mit ihrem spezifischen Typus und ihrer jeweiligen Ausprägung innewohnen. Je stärker eine Neigung ist, desto deutlicher kann sie einerseits störende Einflüsse zur Folge haben, mit denen sich der Gruppenleiter, aber auch einzelne Gruppenmitglieder konfrontiert sehen. Andererseits kann eine Neigung aber auch im positiven Sinne, die Stärken und Qualitäten einer Gruppe repräsentieren. Diese ist dann zum Beispiel besonders engagiert, besonders gründlich oder nachdenklich etc.

Um die Handlungsfähigkeit und das Verstehen des Gruppenleiters zu unterstützen, werden die unterschiedlichen Gruppentypen im Folgenden systematisch dargestellt. Vor allem in schwierigen Gruppensituationen oder in Situationen, in denen der Gruppenleiter mit dem eigenen Erleben aus dem Gleichgewicht gerät, kann eine solche Systematik helfen, wieder „Boden unter die Füße zu bekommen". Natürlich stellt die folgende Systematik immer auch eine Verkürzung der erlebten Realität dar, sie kann dennoch ein hilfreiches Mittel sein, um beispielsweise in einer „heißen" Gruppenphase, hinsichtlich der sich ereignenden Vorgänge schnell Orientierung zu finden, den Prozess zu verstehen und hilfreiche Interventionen einsetzen zu können. Eine solche Systematik kann dabei unterstützen, Anhaltspunkte und Antworten zu finden, um als Gruppenleiter wieder handlungsfähig zu werden. Sie kann vor allem dazu helfen, die einzelnen Mitglieder in einer Gruppe, deren Emotionalität und Strebungen bzw. Handlungsweisen zu verstehen, und sie kann ermöglichen, geeignete Interventionsmöglichkeiten zu finden, um in der Gruppe wieder arbeitsfähig zu werden. Diese Klassifizierung ermuntert dazu, eine Gruppe nicht nur „von vorn", sondern „von verschiedenen Seiten" zu betrachten, um die Vielschichtigkeit und Dynamik des aktuellen Geschehens hinsichtlich interpersoneller, intrapsychischer und intellektueller Faktoren zu verstehen. Gerade weil Prozesse in Gruppen oft schwer durchschaubar sind und in ihrer Dynamik drängend, erfordert es gleichzeitig zeitnahes pädagogisches Handeln.

## Personalität und Psychodynamik

Je weniger authentisch das Arbeiten in einer Gruppe gelingt, desto mehr Psychodynamik und fehlende Personalität werden sich ereignen (vgl. auch Tutsch 2001, 40). Dies kann sich bspw. in mangelndem Interesse, Langeweile, schwerfälliger Teilnahme, aber auch heftigen Konflikten oder polarisierenden Auseinandersetzungen zeigen. Das tiefere Verstehen dieser Konflikte und Umgangsformen als spezifischer Ausdruck des Themas einer Gruppe und ein Eingehen darauf führen deshalb zu einer Minimierung der psychodynamischen Prozesse, zugunsten eines Lernklimas, das personal getragen ist und dadurch effektiver und produktiver wird. Dadurch stehen umso mehr Ressourcen für den Lerninhalt und ein positives Lernklima zur Verfügung.

## Gruppentypus

In diesem Beitrag soll für die systematische Darstellung eine Einteilung in eine ängstliche, depressive, histrionische und narzisstische Gruppe gewählt werden – in Anlehnung an die Grundmotivationen der Existenzanalyse und deren Störungsbilder. Dabei ist zu berücksichtigen, dass – wie für den einzelnen Menschen auch – in der Gruppe ebenfalls Mischformen, wie zum Beispiel ängstlich-narzisstisch, möglich sind.

Nun reicht die Kenntnis einer solchen Klassifizierung und Systematik allein natürlich nicht aus, um einen gelingenden Lernprozess zu ermöglichen. Nach wie vor ist auf Seiten des Leiters eine Kompetenz in Form von Kenntnis der Dynamiken innerhalb eines Gruppengeschehens, das Umgehen-Können mit diesen Dynamiken, die Förderung des Personalen durch geeignete pädagogische Interventionen im Wesentlichen erforderlich. Trotzdem gibt die nachfolgende Systematik Einblick in thematische Zusammenhänge für die Arbeit mit Gruppen (siehe zum Ganzen auch die Inhalte der Vorlesung „Authentisch lehren, leiten, moderieren“ von C. Kolbe an der Universität Wien; vgl. auch Kolbe 2006, 45f.). Zur Veranschaulichung wesentlicher Aspekte des jeweiligen Gruppentypus´ wird in der Überblickssystematik die Gruppe in ihrem jeweiligen Klima, ihrem Kernthema, ihrer Rückwirkung auf den Leiter sowie der Möglichkeit hilfreicher Interventionen dargestellt.

## Gruppenklima und Gegenübertragung

Eine Gruppe wird sichtbar und erlebbar über ihr spezifisches Klima, das bestimmte Ressourcen und Hindernisse mit sich bringt. Dieses Klima wird für den Betrachter, resp. den Gruppenleiter über das phänomenologische Hinschauen und Hinspüren erfasst, indem dieser beispielsweise den Fragen des „was“, „wie“ und „in welcher Art und Weise“ nachgeht. Während die Ressourcen die Stärken einer Gruppe, also die positiven Effekte und alle dem Lernprozess dienenden Anteile repräsentieren, verweisen demgegenüber die Hindernisse auf Schwächen bzw. störende Effekte und alle den Lernprozess hindernden Anteile.

Das Klima einer Lerngruppe wird vom Gruppenleiter als eine spezifische Atmosphäre dieser Gruppe wahrgenommen. Jede Gruppe entfaltet also eine für sie typische Rückwirkung auf den Gruppenleiter. Der Leiter einer Gruppe fungiert somit als Resonanzkörper, in dem sich die Phänomene der Gruppe abbilden. Der diesbezügliche Prozess der Gegenübertragung (vgl. Kolbe 1999) findet also im Gegenüber von Gruppe und Gruppenleiter statt (dieses Verständnis nimmt das herkömmliche Modell der Gegenübertragung auf, das diese ursprünglich auf die therapeutische Begegnung zweier Menschen bezieht, und erweitert es auf die Gruppenperspektive). Die wahrgenommene Atmosphäre lässt sich phänomenologisch in ihrem Verweis auf Themen und daraus resultierenden Strebungen, aber auch Störungen der vier existenzanalytischen Grundmotivationen verstehen, die den eigentlichen Hintergrund des Erlebens einer Gruppe abbilden und deren oft eigentümliche Verhaltensweisen verstehbar werden lassen. Sind diese unreflektiert, besteht die Gefahr, in die dynamische Verwicklung mit der Gruppe einzusteigen. Um diese dynamischen Verwicklungen, die einem gelingenden Lernprozess die Ressourcen entziehen, zu verhindern oder in ihrer Wirkung zu minimieren, werden geeignete Interventionen im Folgenden dargestellt.

Natürlich ist zu berücksichtigen, dass eine Gruppe ihre Themen nicht nur aus der jeweiligen Zusammensetzung ihrer Teilnehmer schöpft, sondern in ihrer Atmosphäre auch die Reaktion auf die spezifische Persönlichkeit ihres Leiters zum Ausdruck kommt. Dies gehört unfraglich zu jedem zirkulären Miteinander im Gruppengeschehen, wie natürlich auch noch andere Wirkfaktoren. Wichtig ist deshalb, dass auch ein Leiter seine Wirkweise, seine Stärken und Schwächen kennt, um die jeweilige Gruppe in ihrer Ausprägung diesbezüglich ebenfalls sehen und die Kommunikation untereinander verstehen zu können.

Im Grundsätzlichen stellt sich die Frage, Prozesse, Thematiken und Dynamiken einer Gruppe (wie auch des Individuums) aus struktureller oder personaler Perspektive darzustellen – eine Unterscheidung, die in der herkömmlichen pädagogischen und psychologischen Anthropologie viel zu selten getroffen wird. Beide Blickrichtungen sind legitim, beleuchten aber jeweils andere Akzente (vgl. Kolbe 1994, 36f.). Im Folgenden soll der strukturell-typologische Aspekt einzelner Gruppen dargelegt werden, der sich aus dem Blickwinkel der jeweiligen dominanten personalen Strebung einer Gruppe sowie ihrer jeweiligen Copingreaktionen oder Abwehrmechanismen konstituiert. Das bedeutet: Jede Gruppe repräsentiert aufgrund ihrer Zusammensetzung und ihrer spezifischen Situation, in der sie sich gerade befindet, wesentliche personale Anliegen der Beteiligten. Wenn diese Anliegen keine hinreichende Berücksichtigung finden oder die Störungen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer diesbezüglich ausgeprägter sind, kommt es zu Bewältigungsmechanismen, also Copingreaktionen der Gruppe, um mit einer jeweiligen gruppenspezifischen Situation zurecht zu kommen. Auch diese Verhaltensweisen lassen sich klassifizieren. Die hier vorge-

nommene Systematik greift beide Blickwinkel auf. Sie charakterisiert den Typus einer Gruppe sowohl aus der Sicht der Personalität als auch aus der Sicht der Abwehr- und Bewältigungsstrategien, die ja immer der Spiegel des bedrohten personalen Anliegens sind. Dieses wird in der Systematik dieses Beitrags aus Gründen der Prägnanz typologisch in seiner Zuspitzung dargestellt. Gruppen lassen sich so am ehesten erkennen. Und diese Gruppen bilden im Besonderen die Herausforderung für den Gruppenleiter (vgl. zur Diskussion dieser Frage hinsichtlich psychopathologischer Klassifizierungen auch Dörner/Plog 1994, 9ff., sowie Anregungen einer Diskussion der Arbeitsgruppe Hauser, Kienast, Kinast, Milz, Pointner des GLE-International Kongresses 2005).

## 1. Die ängstliche Gruppe – mit dem Hang zur Korrektheit

### *Vorsicht – motiviert durch Verlässlichkeit und klare Strukturen*

### 1.1 Klima

Die ängstliche Gruppe zeigt sich in einer gründlichen und umsichtigen, aber auch abwartenden, zurückhaltenden und vorsichtigen Atmosphäre. Es ist wenig Dynamik spürbar, was sich bis ins Schweigen hinein zeigen kann, sodass das Herangehen an Themen eher schwerfällig und zäh vonstatten geht. Vor allem zu Beginn eines Gruppenprozesses ist der vorherrschende Eindruck, dass alles gebremst wird und es mühsam ist, „in Gang zu kommen". Eine typische Eigenart dieser Gruppe ist die oft gleichbleibende Platzwahl der einzelnen Mitglieder. Sie lieben Verlässlichkeit und klare Strukturen. Das kann sehr entlastend sein, da nicht immer alles wieder von vorne und neu verhandelt werden muss und ein ruhiger Raum für die inhaltliche Arbeit entsteht. Es gibt ein hohes Maß an Loyalität und Aufrichtigkeit. Dabei wird die Tragfähigkeit sorgsam ausgelotet und bedacht. Der Gruppenleiter in einer solchen Gruppe wird aufgrund seiner Verlässlichkeit und Gründlichkeit umso mehr in seiner eigenen Wahrhaftigkeit wahrgenommen und gerade dadurch anerkannt und respektiert. Die Gruppe geht im Prozess gut mit und lässt sich bereitwillig führen.

Demgegenüber kann eine zu starke Orientierung an den haltgebenden Strukturen eine Orientierungsbedürftigkeit mit sich bringen, die den Charakter des Zwanghaften trägt. Es zeigen sich dann Phänomene von Kontrollverhalten, die ein produktives Lernklima verhindern können. Vieles muss mehrfach erläutert oder erklärt werden. Weiterhin besteht die Gefahr, dass aus einer Haltung der ängstlichen Unterwürfigkeit heraus eine gesunde Selbstständigkeit und Selbstreflexivität in den Hintergrund rücken und an den Gruppenleiter abgegeben werden. Konflikte und Gegensätzlichkeiten werden lieber vermieden. Ergreift diese Neigung zur Absicherung und Vergewisserung zuviel Raum, bleibt der Prozess schwerfällig und die gemeinsame Arbeit wird als ermüdend erlebt. Dann war ein Seminartag zwar anstrengend, doch inhaltlich ist man wenig weiter gekommen.

### 1.2 Grundfrage

Diese Aspekte begründen sich aus den zentralen Themen der ängstlichen bzw. vorsichtigen Gruppe: dem Bedürfnis nach sicherem Halt, verlässlichem Schutz und genügendem Raum. Vertrauensbildung, Stabilität und Sicherheit sind wesentliche Parameter für das Gelingen des Gruppenprozesses, wobei es den Teilnehmern vor allem darum geht, ob sie aufgrund der Einschätzbarkeit des Prozesses, der Teilnehmer, der Themen, der Anforderungen und des Leiters in Ruhe, also ohne Angst haben zu müssen, miteinander sein können. Von daher stehen Fragen im Vordergrund wie: Sind wir hier gehalten, können wir uns aufeinander, auf den Halt verlassen? Können wir vertrauen, dass nichts Schlimmes passiert? Sind die Bedingungen so, dass wir hier arbeiten können?

### 1.3 Rückwirkungen auf den Leiter

Die Rückwirkung einer solchen Gruppe auf den Gruppenleiter können Gefühle von Langeweile und Anstrengung sein. Es kommt gehäuft zu eher unpersönlichen und so genannten Sachdiskussionen, die den Leiter aussaugen, da es immer noch einen weiteren Aspekt gibt, der hinsichtlich seiner Möglichkeit oder Korrektheit eingebracht und diskutiert wird. In der Gegenübertragung stellt sich beim Leiter das Gefühl ein, die Gruppe durchtragen zu müssen, ihr Mut zuzusprechen und viel Halt zu geben. Er sorgt sich darum, ob er auch genügend Hilfe gewährt, ausreichend unterstützt, nicht überfordert und auch wirklich alles richtig macht. Ein Gefühl, der „Papa" zu sein, Enge, Druck und Verantwortung zu spüren, aber auch das Gefühl von besonderer Verbindlichkeit und Wichtigkeit sind weitere Hinweiszeichen. In der Konsequenz fühlt sich der Gruppenleiter abgekämpft, angestrengt oder beschwert vom Durchtragen und der Umsicht. Es stellt sich keine Leichtigkeit ein.

### 1.4 Hilfreiche Interventionen

Für den Umgang mit einer solchen Gruppe bedeutet dies, die Rahmenbedingungen (Zeiten, Abläufe, Orte, inhaltliche Anforderungen etc.) deutlich mitzuteilen und einzuhalten. Sehr wichtig ist, dass die Teilnehmer sich in dem Seminar gut geschützt erleben. Daher ist es wichtig, anfangs auch kleine Unsicherheiten oder Ungerechtigkeiten zwischen den Teilnehmern zu beachten und zu signalisieren. Hilfreich ist es, sehr konkret zu sprechen und alles zu benennen. Um den Teilnehmern das Gefühl zu ermöglichen, im Prozess gut aufgehoben zu sein, ist es gut, öfter eine kleine Zusammenfassung zu geben und zu sagen, an welcher Stelle des Prozesses die Gruppe sich gerade befindet. Da eine Neigung zur Vermeidung (von Gegensätzen und Konflikten, weil sie Unsicherheit stiften) besteht, ist es besonders wichtig nicht nur zu unterstützen, sondern die Gruppe auch mit der Aufforderung zur Auseinandersetzung zu fördern und dabei die eigene Verunsicherung auszuhalten. Das heißt, die Verantwortung deutlich an die Teilnehmer abzugeben, um nicht selbst die ganze Arbeit zu tun und in die Rolle des Halt gebenden Versorgers zu geraten.

## 2. Die depressive Gruppe – mit dem Hang zur Tiefe

***Harmonie – motiviert durch Nähe und Beziehung***

### 2.1 Klima

Das Klima der depressiven Gruppe ist warm und behaglich, ein harmonisches und freundliches Miteinander ist sofort spürbar. Man bringt Kuchen mit, begegnet sich aufmerksam und herzlich und bedenkt Dinge, die das Miteinander wohlig und angenehm machen. Gleichzeitig jedoch ist die Atmosphäre eher brav und gedämpft, gefügig bis zäh oder eben depressiv. Es besteht eine Neigung, alles etwas zu schwer und mühsam zu nehmen. Dies kann dann umschlagen in ein eher sachliches und emotionsblockiertes Klima.

Die Teilnehmer stehen sich unterstützend, fürsorglich und einfühlsam zur Seite. Sie geben sich gegenseitig Raum, verweilen in verbindlicher Weise und erreichen sehr leicht eine besondere Form der Tiefe in der Begegnung. In Gruppenarbeiten können hieraus sehr gehaltvolle Ergebnisse entstehen. Auffallend ist, dass die Teilnehmer sich gern ein schönes Miteinander gestalten, das über die gesamte Seminardauer anhält. Diese Gruppen hören gerne zu und versuchen, die Inhalte tief zu erfassen, dabei können sie viel Arbeitseifer entwickeln und durchhalten. Die Pflege der Beziehungen zwischen den Einzelnen nimmt einen großen und gewichtigen Platz ein, was dazu führt, dass es viel um Befindlichkeiten im Miteinander geht. Dies hat wiederum auf den inhaltlichen Prozess einen lähmenden Einfluss. Scharf formuliert geht es dieser Gruppe weniger um den Inhalt, als dass man es gut miteinander hat. Aus der unbewussten Sorge, lästig für den anderen zu sein, investiert man viel in die Pflege der Beziehung, in die Suche nach Nähe – bis hin zum Gefühl der Überforderung, sich einbringen zu müssen. Konflikte, die die Beziehung zueinander gefährden, werden unterdrückt und beschwichtigt. Konfrontation wird als gemein und unfair erlebt. Aufgrund dieser Harmoniebedürftigkeit findet hinsichtlich kritischer Wahrnehmungen keine wirkliche Öffnung zum anderen statt. Weil die Teilnehmer sich (unbewusst) als Zumutung empfinden, verhaftet die Gruppe in einer eher entschuldigenden Haltung.

### 2.2 Grundfrage

Die zentralen Themen der depressiven bzw. harmonischen Gruppe sind ihr Bedürfnis nach Nähe, Wärme und Beziehung. Es geht ihr darum, gerne miteinander zu sein. Diese Themen drücken sich im Spüren der gemeinsamen Lebendigkeit, in Fragen nach dem Zugang zu den jeweiligen Empfindungen und einem Miteinanderschwingen aus. Können wir miteinander lachen und traurig sein? Können wir uns nahe sein? Und sind wir auch keine Last füreinander?

### 2.3 Rückwirkungen auf den Leiter

Diese Themen stiften Beziehung, aber verlangsamen den Lernprozess, was den Leiter dazu verführen kann, stellvertretend für die Gruppe, die inhaltliche Arbeit zu übernehmen, Konfrontationen zu initiieren oder ebenfalls eine (Über-)Fürsorge zu entwickeln. Somit läuft er Gefahr, zum Entertainer zu werden. Was leicht passieren kann, denn diese Gruppe geht gefügig mit und hört gern zu. Es kann sich aber auch eine Anstrengung entwickeln, weil die Gruppe die Eigenverantwortung nicht übernehmen will und der Gruppenleiter zu einer Art „Mama für alles“ wird. Übernimmt der Gruppenleiter die Verantwortung, die eigentlich der Gruppe gehört, entstehen bei ihm Gefühle des Ausgelaugtseins oder Nie-Ausreichen-Könnens, aber auch Aggressivität. Diese Aggressionen lassen sich als eine Form des inneren Protestes verstehen, nicht für alle und alles sorgen zu wollen. Der Gruppenleiter kann darüber hinaus in die Rolle des Bestätigenden und Ermutigenden geraten, was ebenfalls – wie bei der vorsichtig-ängstlichen Gruppe – als Anstrengung erlebt wird.

### 2.4 Hilfreiche Interventionen

Die wichtigste Aufgabe in der Arbeit mit einer depressiven Gruppe ist es, die Teilnehmer von ihrer Beschäftigung für das Miteinander trotzdem hin zu einer Berührung mit den Inhalten zu bringen. Dies gelingt beispielsweise durch Fragen (durchaus zunächst auf der emotionalen Ebene) nach dem Berührenden an der Sache. Im Verlauf ist es wichtig, diesen Prozess des Vertiefens in die Verantwortung der Gruppe zu geben. Gleichzeitig der Gruppe deutlich zu machen, dass sie selbst für das Weitergehen im Lernprozess die Verantwortung trägt. Die depressive Gruppe hat eine besondere Neigung, an dem Berührenden zu Verweilen, ohne dabei weiter zu kommen. Der Gruppenleiter hat in diesem Prozess darauf zu achten, dass er selbst ruhig bleiben kann, Spannungen aushält und nicht entschärft, vielmehr Konfliktvermeidungen aufdeckt und zur Auseinandersetzung anleitet.

## 3. Die histrionische Gruppe – mit dem Hang zur Bewegtheit

***Lebendigkeit – motiviert durch Individualität und Gesehen-Werden***

### 3.1 Klima

Ganz anders als die ängstliche und depressive zeigt sich die histrionische bzw. lebendige Gruppe vor allem durch das Element der Dynamik. Sie ist begeistert und aufgedreht. Bei ihr ist immer „etwas los“. Engagement, Kreativität und Darstellungskraft werden erlebbar in einer fast unberechenbaren Vielfalt, so dass der rote Faden mitunter verloren gehen kann. Effekte, „Hingeworfenes“ und manchmal auch Dramatik lassen den Kern der Sache in den Hintergrund rücken und weniger greifbar sein. Es ist eine Gruppe mit „viel Volumen und wenig Dichte“ (Tutsch 1999, 67). Durch das wechselhafte Interesse mal an diesem und dann schon wieder an jenem entsteht im Gesamteindruck eine Diffusität, in der die Beteiligten manchmal nicht mehr wissen, wo sie sich

gerade inhaltlich miteinander befinden.

Zu Beginn eines Gruppenprozesses entstehen gute und schnelle Kontakte. Die Teilnehmer sind begeisterungsfähig, witzig und einfallsreich und befruchten das Miteinander. Gruppen mit hohen histrionischen Anteilen können sehr flexibel sein und ganz ungewöhnliche Ergebnisse produzieren. Es kann eine mitreißende Atmosphäre entstehen, die großzügig über kleine Unstimmigkeiten hinwegsieht und die Vielfalt von Aspekten einer Sache zu Tage fördert.

Die hohe Begeisterung für dieses Thema oder diese Gruppe kann allerdings schnell wieder erlöschen, wenn Hindernisse zu überwinden sind oder sich andere Themen und neue Gruppen als attraktiv zeigen. Durch die Sprunghaftigkeit bleibt vieles dann oberflächlich. Das, was gerade nicht als attraktiv gesehen wird, wird abgewertet. Das gilt auch auf zwischenmenschlicher Ebene. So entstehen Intrigen, achtloser Umgang oder schlechte Nachrede. Die schnelle Umorientierung bewirkt, dass wenig wirkliche Positionierung zu Themen stattfindet. In einigen Situationen zeigen sich auch manipulative, spaltende oder radikalisierende Dynamiken.

### 3.2 Grundfrage

Das Thema der histrionischen Gruppe ist das Bedürfnis, angenommen zu sein und gelten gelassen zu werden mit allem, was ist, wie es ist. Dies drückt sich in den Fragen aus: Dürfen wir so sein, wie wir sind? Werden wir angenommen, wenn wir uns zeigen, so wie wir sind? Wer sind wir überhaupt, was wollen wir, was bewegt uns eigentlich? Können wir uns zeigen, ohne verletzt oder beschämt zu werden?

### 3.3 Rückwirkungen auf den Leiter

Das „Gerangel“ um den Mittelpunkt (um das Gesehen- und Geachtetwerden) kann den Gruppenleiter aus demselben verdrängen. Vielleicht wird dieser dann ironisch und ist verwirrt, weil nicht mehr klar ist, wo seine Position ist. Gefühle wie „benutzt zu werden“, „gelangweilt zu sein“ (interessanterweise trotz der vorherrschenden Dynamik) oder auch „genervt zu sein“ sind Indikatoren auf Seiten des Gruppenleiters für den Typus der histrionischen Gruppe. Dies hat mit der Emotionalisierung des Erlebens durch die Teilnehmer zu tun, aber auch mit ihrer Impulsivität und Unberechenbarkeit. Auch Gefühle der Kränkung oder Verletzung sind ein wichtiger diesbezüglicher Hinweis. Insgesamt bleibt das Erleben der Gruppe in seiner tatsächlichen Betroffenheit wenig oder nicht greifbar. Es steht mehr die Wirkung als die Bezogenheit im Vordergrund.

### 3.4 Hilfreiche Interventionen

Um der Dynamik und Wechselhaftigkeit zu begegnen, ist es wesentlich, dicht an der Sache zu bleiben. Der Prozess ist zu verlangsamen, um in Begegnung mit dem Inhalt zu kommen. Dazu muss der Gruppenleiter die Gruppe einladen, zu verweilen und den Weg an einer Sache inhaltlich zu Ende zu gehen. So kommt er zu vertiefenden Ergebnissen. Während dieses Verweilens, ist es wichtig, darauf zu achten, dass Äußerungen und Prozesse in der Gruppe immer eine Relevanz zum Thema beinhalten. Dies kann man direkt anfragen und ggf. konfrontieren, wenn die Verbindung zum Thema nicht mehr ersichtlich ist. Hierfür aber gilt grundsätzlich – und bei der histrionischen Gruppe insbesondere, dass die Wertschätzung der Teilnehmer, ihrer Meinungen und ihrer Eigenarten die wesentliche Grundlage für das Gelingen des Gruppenprozesses bildet und nicht zu kurz kommen darf. Gerade in diesem Aspekt ist diese Gruppe besonders empfindlich und empfindsam.

## 4. Die narzisstische Gruppe – mit dem Hang zur Leistung

### *Selbstbewusstsein – motiviert durch Leistung und Anerkennung*

### 4.1 Klima

Eine narzisstische bzw. selbstbewusst geprägte Gruppe hat in der Regel einen hohen Leistungsanspruch, der auch hohen Einsatz bewirkt. Hier soll und wird das Thema konsequent vorangebracht. In von sich selbst überzeugter Weise wird mit klaren Positionen auf ein Ergebnis hin gearbeitet. Dabei kann eine charismatische Ausstrahlung entstehen, die faszinierend ist und sehr umfassende Ergebnisse präsentiert. Führungspersönlichkeiten können sich gut hervorheben und ihre Ansprüche formulieren. Durch die (zu) hohen Ansprüche gibt es eine Neigung, den Boden zu verlieren und Prestigeobjekte und „grandiose Pläne“ zu verfolgen. Die Imagepflege steht dann im Vordergrund und nicht mehr die Sache. Ganz im Gegensatz zur depressiven Gruppe zeigt sich die Atmosphäre der narzisstischen Gruppe eher kühl bis kalt und unnahbar. Typisch ist eine latente oder offene Rivalität unter den Teilnehmern oder mit der Gruppenleitung. Die Konkurrenz zeigt sich in abwertenden, arroganten oder zynischen Bemerkungen oder Haltungen. Miteinander wird rücksichtslos und stark bewertend gesprochen. Oft herrscht ein Klima starker Anspannung, in der die Teilnehmer einsam bleiben.

### 4.2 Grundfrage

Im Unterschied zur histrionischen Gruppe liegt die Kernfrage der selbstbewusst-narzisstischen Gruppe auf dem Thema der Leistung: Wenn sichtbar wird, was ich wirklich kann, wird das ausreichen, um anerkannt zu werden? Werde ich gesehen, anerkannt und geachtet – mit meinen Stärken und Schwächen? Darf ich auch etwas nicht können, ohne abgewertet zu werden?

### 4.3 Rückwirkung auf den Leiter

Die Rückwirkung dieser Gruppe auf den Gruppenleiter ist oft ein Wechselspiel zwischen dem Gefühl, „emporgeho-

ben zu sein“ (z.B. so eine tolle Gruppe zu leiten oder zu supervidieren), und Gefühlen der Inkompetenz, des „Nicht-Genügens“ und der Angst, zu versagen. Der Gruppenleiter wird zu besonderem Einsatz verführt, will es unbedingt besonders gut machen und bringt Höchstleistung. Gleichzeitig merkt er, dass die eigene Leistung auch total in Frage gestellt werden kann. Er fühlt sich deshalb verunsichert, bedroht oder mitunter völlig unbedeutend. Im Wechsel zwischen Ohnmacht und Höhenrausch können Gefühle von Zorn und Ärger aufkommen.

### 4.4 Hilfreiche Interventionen

Um gut mit einer solchen Gruppe umzugehen, ist es wichtig, auf den eigenen Schutz und Abstand zu achten sowie Rivalitätskämpfe zu vermeiden. Eine gute Strategie, dem Konkurrenzgefecht zu entkommen, ist es, „sich auf den niedrigeren Dachfirst neben die Gruppe zu setzen“ und von dort aus den Prozess zu steuern. Da die Nähe der gefährliche Ort bei der narzisstischen Veranlagung ist, kann man wie nebenbei Kontakt aufnehmen. Wichtig ist hier zum einen das Anerkennen und Wertschätzen der besonderen Leistungsansprüche und der guten Ergebnisse. Die verloren gegangene Erdung aufgrund des überhöhten Leistungsdrucks kann zum anderen über die Frage: „Wenn es so ist, wie es ist, wie geht es Dir damit?“ wieder hergestellt werden. Damit bleibt der Fokus nicht nur auf der leistungsorientierten Seite des Anspruchs, sondern es findet eine Verankerung in der persönlichen Stellungnahme aus dem Erleben zur Sache statt.

## Schluss

Die Schilderungen der unterschiedlichen Gruppentypen lassen verstehen, worum es einer Lerngruppe über ihr Lernthema hinaus seitens der ihr innewohnenden Dynamik thematisch geht. Jeder Gruppenleiter hat im Grunde genommen immer zwei Themenkreise gleichzeitig im Blick zu haben: den offiziellen Inhalt als Lerngegenstand, aber auch die Thematiken, die sich aus den Strebungen und Bedürfnissen der spezifischen Gruppe speisen. Die Kenntnis dieser Matrix liefert eine gezieltere pädagogische Handhabe für die Arbeit mit Gruppen.

**Literatur**


Bieger E, Mügge J (1995) Hinter Konflikten stecken Energien. Kompetenz für Leitung und Konfliktmoderation, Hamburg: EB-Verlag

Dörner K, Plog U (1994) Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie, Psychotherapie, Bonn: Psychiatrie-Verlag, 8°

Kolbe C (1999) Übertragung und Gegenübertragung. In: Existenzanalyse 17,2, 24-25

Kolbe C (2004 u. 2005) Authentisch lehren. Skript zur Vorlesung an der Universität Wien

Kolbe C (2006) Die personale Motivation und Dialogfähigkeit in der Pädagogik. In: Aregger K, Waibel E M (Hg): Schulleben und Lebensschule. Beiträge einer existentiellen Pädagogik, Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius, 36-46

Längle A (2008) Existenzanalyse. In: Längle A, Holzhey-Kunz A (Hg): Existenzanalyse und Daseinsanalyse, Wien: Facultas, 21-179

Luft J (1971) Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart: Klett

Tutsch L (1999) Alles (k)ein Problem. Praxis, Theorie und Therapie der histrionischen Persönlichkeitsstörung. In: Längle A (Hg): Hysterie. Tagungsbericht der GLE, Wien: 11, 1, 54-84

Tutsch L (2001) Existenzanalytische Teamsupervision – Ein Konzept. In: Existenzanalyse19, 2+3, 31-44



*Anschrift des Verfassers:*
*Dr. Christoph Kolbe*
*Borchersstraße 21*
*D-30559 Hannover (Kirchrode)*
*c.kolbe@existenzanalyse.com*
*www.christophkolbe.de*



## IMPRESSUM

Medieninhaber, Herausgeber und Hersteller:
GESELLSCHAFT FÜR
LOGOTHERAPIE UND EXISTENZANALYSE-International (GLE-Int.)
GESELLSCHAFT FÜR
LOGOTHERAPIE UND EXISTENZANALYSE-Österreich (GLE-Ö)
GESELLSCHAFT FÜR
EXISTENZANALYSE UND LOGOTHERAPIE in Deutschland e. V. (GLE-D)
INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR
EXISTENZANALYTISCHE PSYCHOTHERAPIE SCHWEIZ (IGEAP-CH)

Chefredaktion: Dr. Silvia Längle
Redaktion: Dr. Astrid Görtz, Mag. Christine Koch, Ian Lindner (engl. Übers.), Dr. Fernando Lleras, Martha Sulz
Redaktion: Eduard-Sueß-Gasse 10; A - 1150 Wien
Tel.: 0043/1/985 95 66 Fax 0043/1/982 48 45; e-mail: gle@existenzanalyse.org
Layout und Satz: Sabine Wutschek
Druck: Druckerei Glos, Semily (CZ)

„EXISTENZANALYSE“ ist das offizielle Organ der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse-International (GLE-Int.) und erscheint 2x jährlich.
Die GLE ist Mitglied der Internationalen Gesellschaft für Psychotherapie (IFP), der European Association of Psychotherapy (EAP), des Österreichischen Bundesverbandes für Psychotherapie (ÖBVP), der Internationalen Gesellschaft für Tiefenpsychologie e.V. Stuttgart, der Wiener Internationalen Akademie für Ganzheitsmedizin, der Martin-Heidegger Gesellschaft e.V. und des Verbandes der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs (VWGÖ).
Die GLE ist nach dem österreichischen Psychotherapiegesetz, der Schweizer Charta, der Berner Gesundheitsdirektion, der tschechischen und rumänischen Gesundheitsbehörden als Ausbildungsinstitution zum Psychotherapeuten anerkannt.
Veröffentlichte, namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht immer die Meinung der Redaktion wieder.

© by Intern. Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse.


**OFFENLEGUNG NACH § 25 MEDIENGESETZ**

Medieninhaber ist zur Gänze die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse-International, Eduard-Sueß Gasse 10, A-1150 Wien. Die Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse ist ein gemeinnütziger Verein im Sinne der Bundesabgabenordnung. Dem Vorstand gehören folgende Personen an:

Präsident: DDr. Alfried Längle. Vize-Präsident: Dr. Christoph Kolbe. Schriftführerin: lic.phil. Brigitte Heitger. Stellvertretende Schriftführerin: Dr. Silvia Längle. Kassier: Dr. Christian Probst. Stellvertr. Kassier: Dr. Rudolf P. Wagner.

Grundlegende Richtung: “EXISTENZANALYSE” ist das offizielle Mitteilungsblatt der Internationalen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse. Die grundlegende Richtung der “EXISTENZANALYSE” besteht in der Information der Mitglieder des Vereins über die Wahrnehmung und Förderung ihrer gemeinsamen wissenschaftlichen, beruflichen, sozialen und wirtschaftlichen Belange durch die Redaktion, den Vorstand der Gesellschaft und der Mitglieder untereinander.

# Schule und Existenz

## Existenzanalytische Untersuchung des Zusammenhangs schulischer Erfahrungen mit Burnout-Erkrankungen

***Franz Scheßl***

***Trägt Schule dazu bei, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern so zu fördern, dass sie ihr weiteres Leben frei und eigenverantwortlich gestalten und sich gegen Burnout-Gefahren schützen können, oder unterstützt sie die Entwicklung von Glaubenssätzen und Verhaltensmustern, die früher oder später in eine existentielle Krise und entsprechende Erkrankung führen? Diese Frage versuchte ich im Rahmen meiner Dissertation zu klären. Die Darstellung in diesem Heft beschränkt sich auf eine Zusammenfassung des theoretischen Teils, einige Anmerkungen zu Forschungsdesign und -methode sowie auf die Darstellung der Forschungsergebnisse.***

***Schlüsselwörter: Burnout, Pädagogik, Schule***

***School and Existence***

*An existential analytical study concerning the ties between school experiences and Burnout-Syndroms*

---

***Does schooling contribute to the development of pupils to stimulate them in such a way that they build their lives in a free and self dependent manner? And does this protect against burnout? Or does schooling lead to the development of beliefs and behavior patterns, which sooner or later lead to an existential crisis and corresponding disorders? This is the question I tried to answer upon in my thesis. This paper contains a summary of the theoretical part, the research design as well as the results.***

***Keywords: burnout, pedagogy, school***

### 1. Zusammenfassung des theoretischen Teils dieser Arbeit

Im einführenden Kapitel über Existenzanalyse (EA) und Logotherapie wurde ein anthropologisches und psychotherapeutisches Konzept vorgestellt, welches zeigt, dass für ein erfülltes Leben die Erfüllung existentieller Grundbedingungen notwendig ist, wie sie Alfried Längle (Längle & Holzhey-Kunz 2008) Zusammenhang mit der Personalen Existenzanalyse (PEA) und den vier personal-existentiellen Grundmotivationen (GM) beschreibt.

Durch eine philosophische Reflexion der EA konnte ich aufzeigen, dass eine Sinnmöglichkeit, die eine bestimmte Person in einer konkreten Situation entdecken kann, nicht nur im Außen festgelegt ist, sondern dass im inneren Dialog zu prüfen ist, ob sie sich als notwendig und sinnvoll erweist. Ein vorwiegend rationales Sinn-Verständnis, durch welches alternative Entscheidungen vorschnell als Unsinn verworfen werden, kommt einer Beschneidung der Entscheidungsfreiheit gleich und liegt Burnout-Erkrankungen häufig zugrunde.

Das Entschiedene entspricht keinem absoluten, vorgegebenen Sinn. Die Entschiedenheit selbst kann gerade dadurch erst Sinn machen, dass sie nicht vorbestimmt ist. Dies bedeutet eine Öffnung der Existenz hin zu einer Pluralität. Wie die Entscheidung in einer Situation nicht vorbestimmt ist, so kann auch eine Person nicht eindeutig festgelegt werden. In pädagogischer Beziehung entspricht dies der Haltung einer Lehrperson, die der Verschiedenheit des Kindes gerecht zu werden versucht. Ein Kind muss nicht immer nur brav sein und sehr-gute Leistungen erzielen, um anerkannt und gewertschätzt zu werden. Eine Person *muss* nicht so oder so sein, sondern *kann* so und so sein. Entscheidend für den Existenzvollzug einer Person ist deren Entschiedenheit in Verantwortung gegenüber sich selbst und der Welt. Solche Entscheidungen, getroffen in Abwägung der erscheinenden Differenzen, schützen vor der Gefahr einer Beliebigkeit ebenso wie vor dem Verfall in eine Opferrolle.

Nach dieser postmodernen Betrachtung des Existenzbegriffs, die ich im Einklang fand mit dem Doppelten Dialog nach Längle in Verbindung mit den 4 GM und der Bedeutung der Emotionalität, untersuchte ich den Zusammenhang und die existentielle Bedeutung von Krankheit, Not und Gesundheit. In der historischen Abfolge der Menschheitsentwicklung zeigen sich vier Seinsweisen des Menschenseins, die immer noch als menschliche Grundbedürfnisse präsent sind und mit den personal-existentiellen Grundmotivationen nach Längle in Einklang gebracht werden können. (Genaueres darüber ist

in der Dissertation unter dem Kapitel „Gegenwärtigkeit historischer Seinsweisen“ nachzulesen.) Die Offenheit für die Pluralität, die sich unter anderem aus diesen unterschiedlichen Bedürfnissen ergibt, sowie die Möglichkeit des Menschen zur Selbstdistanzierung, Stellungnahme und Entschiedenheit bilden die Kriterien eines existenzanalytischen Gesundheitsbegriffs, der die „Existentiale“ „Gesundsein“ und „Kranksein“ umfasst. Die Notwendigkeit einer Entschiedenheit gilt besonders hinsichtlich moderner Mythen, die, sofern sie unreflektiert wirksam sind, im existentiellen Sinne krankmachen können, selbst wenn sie Gesundheit, Wohlstand und dergleichen propagieren.

Diese aufgezeigten Zusammenhänge weisen wieder zurück auf die Grundbedingungen menschlicher Existenz. Insofern diese nämlich nicht erfüllt sind, führt dies zu Copingstrategien oder -reaktionen, die zwar der Bewältigung einer Notsituation dienen, dabei jedoch den Lebensvollzug, insbesondere die Entscheidungsfreiheit, einschränken. Solche Einschränkungen personaler oder sozialer Kompetenzen können früher oder später zu psychischen oder psychosomatischen Erkrankungen, insbesondere zu Burnout, führen und zu einem existentiellen Leid, wenn eben durch diese Einschränkungen kein Ausweg aus dieser Not aus eigener Kraft gefunden werden kann.

Die Untersuchung der Not an Schulen machte deutlich, dass diese umfassend und vielfältig erscheint. Schwierigkeiten im Unterricht werden größer und komplexer. Weder Schulreformen noch Fortbildungen, Ratgeber oder das Delegieren von Problemen an Professionisten konnte bislang genügend Abhilfe schaffen. Viele Lehrkräfte fühlen sich überfordert und am Ende ihrer Kräfte, „brennen aus“ und scheiden mehr und mehr vorzeitig aus. Ebenso leiden viele Schülerinnen und Schüler, knapp ein Fünftel der Gesamtzahl, unter psychischen Störungen. Diese Störungen bilden eine Hauptursache für psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter.

## 2. Forschungsdesign

### 2.1 Auswahl der Forschungsfrage

Als zentrale Forschungsfrage wählte ich folgende:

*Welchen Einfluss haben schulische Erfahrungen auf künftige Lebensmuster, welche Auswirkungen haben sie dadurch auf den weiteren Lebensverlauf, und wie können diese Zusammenhänge durch die Existenzanalyse verstanden werden?*

Durch diese Frage wollte ich die Bedeutung und Notwendigkeit der Existenzanalyse für die Pädagogik klären. Die gewonnenen Erkenntnisse sollten dann die Grundlage bieten für die Klärung weiterer Fragen hinsichtlich einer Integration der Existenzanalyse in die Pädagogik.

Die gewählte Forschungsfrage gliederte ich in eine Haupt- und drei Unterfragen:

Hauptfrage:

- Inwieweit lässt sich die im wissenschaftlichen Teil begründete Annahme, dass die EA insbesondere hinsichtlich existentieller Grundbedingungen (PEA, GM) Kriterien für einen gelingenden Lebensvollzug bietet, durch die Auswertung und Interpretation von Erinnerungen an schulische Erfahrungen bestätigen oder widerlegen?

Unterfragen:

- Inwieweit lassen sich Beziehungen zwischen positiven schulischen Erfahrungen und existenzanalytischen Kriterien herstellen? Inwieweit haben sich diese Erfahrungen auch entsprechend positiv im weiteren Leben ausgewirkt? Inwieweit wird durch diese positiven Erfahrungen bestätigt oder widerlegt, dass Kriterien der existenzanalytischen Anthropologie Gültigkeit haben?
- Inwieweit lässt sich nachweisen, dass bei negativen schulischen Erfahrungen existenzanalytische Kriterien nicht erfüllt bzw. von pädagogischer Seite missachtet worden sind und welche Auswirkungen auf spätere Lebensmuster sind erkennbar?
- **Inwieweit zeigt es sich, dass sich auch schulische Erfahrungen, die als positiv bewertet werden, in der späteren Zeit durch die Beeinflussung bestimmter Lebensmuster als problematisch herausgestellt haben? Inwieweit lässt sich nachweisen, dass auch bei diesen vermeintlich positiven schulischen Erfahrungen existenzanalytische Kriterien nicht oder in zu geringem Maße Berücksichtigung gefunden haben?**

Die letzte Unterfrage schien mir von größter Relevanz und Brisanz zu sein, da sie möglicherweise ein Tabu bricht. Vielleicht ist das der Grund dafür, dass sie meinem Kenntnisstand nach bislang wissenschaftlich nicht genügend erörtert wurde. Sie rüttelt nämlich an der Behauptung, dass der klassische, durch Zensuren bestätigte Schulerfolg unbedingt positiv zu bewerten sei. Dieser Kritik liegt die Vermutung zugrunde, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, die während ihrer Schulzeit psychische Probleme erleiden mussten, sondern auch diejenigen, die gesund und erfolgreich durch die Schulzeit gegangen sind, in ihrem weiteren Leben durch schulische Erfahrungen nachhaltig beeinträchtigt sein können. Dies würde dann zutreffen, wenn Verhaltensmuster, die sich für die Schule zwar bewährt und die vielleicht sogar zu besten schulischen Erfolgen geführt haben, bei der Bewältigung des späteren Lebens nicht ausreichen oder sich sogar als hinderlich und krankmachend erweisen. Ich hielt es für eine wesentlichste Aufgabe, mit meiner Forschungsarbeit einen Beitrag zur Klärung dieser Zusammenhänge zu leisten zu versuchen.

### 2.2 Erkenntnisinteresse und gesellschaftliche Relevanz

Von den Forschungsfragen ließen sich Erkenntnisinteresse und gesellschaftliche Relevanz als wesentliche Kriterien der Wissenschaftlichkeit der Forschungsarbeit ableiten:

Mein persönliches Erkenntnisinteresse war es, durch die

Forschungsarbeit einen Beitrag zu leisten
1. zur Bestärkung und Förderung positiver Tendenzen an unseren Schulen,
2. zur Linderung der dortigen Not,
3. zur Vermeidung schädlicher schulischer Einflüsse, die im weiteren Leben zu einer Burnout-Erkrankung führen können, sowie
4. zur Verbesserung der Lebensqualität der Lehrkräfte.

Mit dieser Forschungsabsicht war die wissenschaftliche Forderung nach einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und einem entsprechenden forschungsleitenden Erkenntnisinteresse erfüllt. (Eberhard 1999, 15f sowie Hug 2001, 14ff) Dieses ließ sich entsprechend der Dreigliederung von Kurt Eberhard (Eberhard 1999, 17ff) in folgende Interessensbereiche differenzieren, von denen entsprechende Forschungsaufgaben abgeleitet wurden:
- phänomenales Erkenntnisinteresse: Erhebung schulischer Erfahrungen,
- kausales Erkenntnisinteresse: Erschließen der Zusammenhänge zwischen schulischen Erfahrungen und dem weiteren Lebenslauf,
- aktionales Erkenntnisinteresse: Schlussfolgerungen für die Schule durch eine Bestärkung positiver Tendenzen oder durch Aufzeigen notwendiger Konsequenzen.

Existenzanalyse diente, wie schon erwähnt, zur Orientierung bei der Konzeptuierung dieser drei Aufgabenbereiche. Darüber hinaus ließ sich aus der gestellten Hauptforschungsfrage ein weiteres Erkenntnisinteressensgebiet erschließen, das ich bezeichnete als

Meta-Erkenntnisinteresse: Überprüfung der Nützlichkeit der EA für die Pädagogik hinsichtlich
- Verständnis für Schülerverhalten und dessen Ursachen,
- Verständnis für pädagogisches Verhalten und dessen Folgen,
- geeigneter Methoden, um Schülerinnen und Schülern, auch den so genannten „schwierigen", gerecht werden zu können,
- Psychohygiene für Lehrkräfte.

### 2.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die Interviewten Personen (IP) waren Patientinnen und Patienten der „Rehabilitationsklinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt", an der ich als Psychotherapeut arbeite. Die von den IP besuchten Burnout-Gruppen fanden in der Zeit vom Juni 2007 bis Februar 2008 statt. Das Interview-Vorhaben wurde meist zu Beginn der fünften Aufenthaltswoche kurz vorgestellt. Das Thema Schule trat im Rahmen der Gruppensitzungen oder Einzeltherapien kaum oder gar nicht in Erscheinung.

### 2.4 Soziodemographische Daten

Von den 24 IP waren 17 weiblich (70,8%) und 7 männlich (29,2%). Dies entspricht in etwa der Geschlechterverteilung, die aus der Reha-Statistik[1] für das Jahr 2007 hervorgeht: 65% Patientinnen zu 35% Patienten.

Das Durchschnittsalter stimmt ziemlich genau mit der allgemeinen Statistik überein: 43,7 Jahre (allgemein 2007: 43,03 Jahre).

Verteilung der Hauptdiagnosen nach ICD-10:

- F2 – Schizophrenie, schizotype und wahnhafte Störungen: 3 IP (12,5%);
- F3 – Affektive Störungen: 13 IP (54,2%);
- F4 – Neurotische-, Belastungs- und somatoforme Störungen: 8 IP (33,3%).

Weitere zusätzliche Nebendiagnosen:
- F1 – Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen;
- F6 – Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen.

Diese Daten konnten selbstverständlich aufgrund der geringen Anzahl (IP 24) nicht als repräsentativ gelten, doch zeigten sie eine Tendenz an, die durchaus mit größeren Vergleichsgruppen korrelierte: So verteilten sich die Patientinnen und Patienten im Zeitraum von 2002 bis 2006 auf die diagnostischen Kategorien wie folgt: F2: 10%, F3: 59%, F4: 25% und sonstige 7%.

Diese demographischen Daten sollten lediglich einen Überblick über die Art und Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe verschaffen. Da es sich dabei ausnahmslos um psychisch erkrankte Menschen handelte, konnten von den Forschungsergebnissen keine allgemeingültigen Schlüsse insbesondere hinsichtlich einer Kausalität schulischer Erfahrungen und Auswirkungen auf das Erwachsenenleben getroffen werden. Qualitative Sozialforschung kann laut Rosenthal keine Aussagen über Verteilungen und Repräsentativität ihrer Ergebnisse leisten. (Rosenthal o.J., 7) Qualitative Sozialforschung kann dagegen neue Hypothesen hervorbringen oder schon vorhandene bestätigen oder modifizieren und dadurch für die soziale Praxis, im Falle der vorliegenden Arbeit also für die Schule, einen bedeutenden Gewinn erbringen.

## 3. Forschungsmethode

Im Sinne einer „Qualitativen Sozialforschung" entschied ich mich dazu, durch problemzentriertes Leitfaden-Interview Daten zu erheben und zu analysieren.

### 3.1 Interview-Leitfaden

Der Interview-Leitfaden wurde konstruiert auf der Basis bedeutsamer Elemente, von denen die Titel der einzelnen Fragen-Komplexe (FK A bis FK G) sowie entsprechende Fragen abgeleitet wurden. Diese bezogen sich auf die Grundmotivationsebenen. Im Folgenden sind die Themen der Fragen-Komplexe sowie entsprechende Hauptfragen mit Begründun-

[1] Vgl. Reha-Klinik für Seelische Gesundheit. Tätigkeitsbericht 2007. Turnusse 41 bis 57. Erstellt von Birgit Senft (Feber 2007).

gen angeführt; auf die Darstellung differenzierender Unterfragen musste aus Platzgründen verzichtet werden. Bei Interesse können diese in der Dissertation nachgelesen werden.

**FK (A): Spontane Erinnerungen an die eigene Schulzeit**
- Welche *Vorstellungen* tauchen spontan auf, wenn Sie sich vom heutigen Standpunkt aus an Ihre Schulzeit erinnern?

Durch diese offene Einstiegs- oder Sondierungsfrage sollte möglichst unvoreingenommen, frei und spontan die primäre Erinnerung zutage treten, die der Interviewte in sich trägt. Diese „Eröffnung" versprach, vergleichbar mit dem Erstgespräch in der Psychotherapie, wesentliche persönliche Aspekte (thematische wie emotionale) zu offenbaren.

**FK (B): Bedeutende Bezugspersonen**
- Welche Personen hatten während Ihrer Schulzeit Bedeutung?

Hier wurden wichtige Beziehungen während der Schulzeit und deren persönliche Bedeutung untersucht. Im Interesse standen vornehmlich die Rollen der Lehrenden, aber auch der Eltern, der Schülerschaft oder anderer Bezugspersonen. Ad-hoc-Fragen sollten Beziehungsqualitäten vertiefen bzw. weitere Beziehungserfahrungen anfragen.

**FK (C): Lernverhalten**
- Wie haben Sie gelernt, leicht oder schwer, mühsam oder lustvoll?

Hier wurde angefragt, wie leicht oder schwer das Lernen fiel und inwieweit ein persönliches Mögen, das heißt ein eigenes Lerninteresse, oder ein Müssen, ein Lerndruck von außen, erlebt wurde. Bei den Fragen nach dem Lernverhalten wurde auch schon der folgende Fragenkomplex angesprochen, indem geklärt werden sollte, ob sich die IP in ihrer Schulzeit beim Lernen als eigenständige Personen mit eigenen Gefühlen, Interessen und Fähigkeiten respektiert fühlten, oder ob sie ihr Lernverhalten nur anzupassen hatten.

**FK (D): Wertschätzung der Person**
- Inwieweit hatten Sie sich als ganze Person geachtet, verstanden und gewertschätzt gefühlt?

Durch FK (D) sollte geklärt werden, inwieweit sich die IP im familiären Umfeld und in der Schule als ganze Person respektiert und wertgeschätzt fühlte und sich selbst annehmen und wertschätzen konnte.

**FK (E): Eigenverantwortung und Zukunftsperspektiven**
- Inwieweit fühlten Sie sich, vom heutigen Standpunkt aus betrachtet, durch die Schule befähigt, Ihr späteres Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen?
- Welche *Zukunftsperspektiven* hatten Sie am Ende Ihrer Schulzeit?
  Inwieweit haben sich diese Zukunftsperspektiven später erfüllt?

Hier sollten die IP einschätzen, inwieweit sie sich am Ende der Schulzeit befähigt sahen, das weitere Leben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Die Frage nach Zukunftsperspektiven konnte kombiniert werden mit der Frage, inwieweit sich selbige erfüllt oder geändert haben.

**FK (F): Lebensmaximen**
- Welche *Lebensmaximen* wurden Ihnen durch die Schule vermittelt?

Die hier angefragten Lebensmaximen entsprechen verdichteten Botschaften oder Glaubenssätzen, die sich bis zum Ende der Schulzeit eingeprägt hatten und das weitere Leben, Lebensmuster und Verhaltensweisen entscheidend beeinflussten. Diese Lebensmaximen sind wirksam wie Mythen oder Dogmen, solange sie nicht bewusst gemacht und kritisch hinterfragt werden. In diesem Sinne kam der FK (F) einem psychotherapeutischen Impuls gleich.

**FK (G): Reha-Erfahrungen und Schulverbesserungs-Wünsche**
- Was haben Sie in der nun zu Ende gehenden Zeit Ihres *Reha-Aufenthalts* als besonders wertvoll für Ihr weiteres Leben erfahren?
- Wodurch würde sich Ihrer Meinung nach eine *gute Schule* auszeichnen, die Sie sich selbst als Kind bzw. Jugendlicher gewünscht hätten bzw. eigenen Kindern oder Enkelkindern wünschen *würden?*

Durch diesen Fragenkomplex sollten ehemalige Schülerinnen und Schüler mit ihren vielseitigen positiven und negativen Erfahrungen als Schulexpertinnen und -experten ernst genommen werden. Der erste Teil tanzt zugegebenermaßen aus der Reihe, war aber bewusst gesetzt. Durch die Frage nach den aktuellen Erfahrungen während des Aufenthalts in der Rehabilitations-Klinik für Seelische Gesundheit sollten die IP aus der Beschäftigung mit ihrer schulischen Vergangenheit wieder in die Gegenwart zurückgeholt werden. Aus dieser Distanz zur früheren Schulzeit heraus und im Bewusstsein der zwischenzeitlich gewachsenen Lebenserfahrung und -kompetenz sollte die Frage nach Schulverbesserungs-Wünschen geklärt werden. Ohne dieses Zurückholen in die Aktualität hätte die Gefahr bestanden, dass die IP in einer Schüler-Opferrolle verharrt blieben. Genau genommen hatte der FK (G) psychotherapeutische Relevanz, indem die IP eventuelle Missstände ihrer Schulzeit durch emotionale und gedankliche Eigenaktivität imaginativ zu überwinden versuchten: (vgl. Chopich/Paul 2005, Reddemann 2004).[2] Selbstverständlich kann im Rahmen dieses Interviews nur von einem ersten Schritt einer psychotherapeutischen Aufarbeitung schulischer Erfahrungen gesprochen werden.

**FK (H): Nach-Fragen**

Nach Abschluss der eigentlichen Fragenkomplexe sollte die Möglichkeit bestehen, allfällige offene Fragen nochmals aufzugreifen.

[2] Vgl. Chopich/Paul (2005): Aussöhnung mit dem inneren Kind; Reddemann (2004): Imagination als heilsame Kraft.

## 3.2 Kritische Reflexionen zur Interviewpraxis

### 3.2.1 Freier Dialog

Die geforderte Offenheit und Modifizierbarkeit des problemzentrierten Interviews erlaubte in Ergänzung zum vorgegebenen Leitfaden bei Bedarf eine freiere Dialogform, was die Gefahr einer Manipulation und Suggestion in sich barg. Hier kann auf das wissenschaftliche Kriterium der Nachvollziehbarkeit einer sinnvollen Entwicklung der Fragestellungen entsprechend des Forschungsvorhabens verwiesen werden. Die Audio-Aufzeichnungen sowie die Transkription der Interviews mögen die wissenschaftliche Qualität bestätigen.

Einräumen möchte ich meine persönliche Erfahrung, dass ich nach den Interviews immer auch das eine oder andere erkannte, was ich hätte besser machen können. Bspw. brachte ich in den ersten Interviews teilweise noch eigene Gedanken ein, auf die ich im Weiteren mehr und mehr verzichtet hatte. Die Interviewfolge bedeutete für mich einen stetigen Lernprozess. Dies hing unter anderem mit der schlichten Tatsache zusammen, dass die interviewten Personen nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Art und Weise ihres Antwortens sehr unterschiedlich in einen Dialog mit mir traten, was immer wieder Neues, neue Aufgabenstellungen für mich und neue Facetten des untersuchten Themas zutage brachte.(Lamnek 1995, 74) Mein Anspruch an mich selbst konnte dabei nicht „absolute Perfektion", sondern – ganz im Sinne meines psychotherapeutischen Berufsethos – „bestes Bemühen" lauten.[3]

### 3.2.2 Psychotherapeutische Beziehung

Zwischen meinen InterviewpartnerInnen und mir bestand stets eine psychotherapeutische Beziehung, die sich über ein bis vier Wochen entwickelt hatte. Dies bedeutete beiderseits eine bestehende Vertrauens- und Verständnisbasis – nach Pierre Bourdieu wurde dadurch eine wesentliche Voraussetzung erfüllt, um dem Forschungsgegenstand, d.h. der interviewten Person und der untersuchten Sache, gerecht werden zu können.(Bourdieu 1997, 787) Auch Mayring hebt als einen Grundgedanken für das problemzentrierte Interview eine „Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten" hervor. Er fordert, „[…] eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen Interviewer und Befragten zu begründen. Der Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen." (Mayring 2002, 69)

## 4. EA als Forschungskriterium und Forschungsgegenstand

Die Überprüfung der Nützlichkeit der EA für die Pädagogik durch methodisch angewandte Existenzanalyse barg die Gefahr einer Tautologie. Dies wäre meines Erachtens dann der Fall gewesen, wenn die EA als Vorwissen dominant in die Untersuchung eingeflossen wäre. Das für die EA wesentliche Kriterium der phänomenologischen Haltung der Epoché sah ich als Auftrag, auch die EA selbst immer wieder durch Distanzierung oder Einklammern für neue Einsichten zu öffnen (vgl. Abb. 1).

## 4.1 Zusammenfassung der Analyse-Ergebnisse FK (A-G)

Die Analyse-Ergebnisse der FK (D) und (F) stimmen darin überein, dass in beiden die vorrangige Bedeutung von Leisten-Können für die Bestimmung des jeweiligen Selbstbildes und Lebenskonzeptes der IP zum Ausdruck kommt nach dem Motto: Ich leiste, also bin ich.

Die Analyse des FK (B) ergab keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen familiären und schulischen Einflüssen und leistungsfixierten Prägungen. Eine Überbetonung der Erwartungen an schulische Erfolge verbunden mit entsprechenden Erziehungsstilen und leistungsabhängiger Wert- bzw. Geringschätzung konnte zwar vielfach nachgewiesen werden, daneben standen aber, wenngleich in geringerem Ausmaß, Schilderungen über Erfahrungen mit Bezugspersonen, die nicht nur auf Leistungen aus waren, sondern der ganzen Person Wertschätzung entgegenbrachten. So konnte ein differenziertes Bild über die als positiv erfahrenen Lehrkräfte gezeichnet werden hinsichtlich Berufsverständnis, persönlicher Eigenschaften und pädagogischen Verhaltens, das sich weitgehend mit den Schulverbesserungswünschen des FK (G) deckte.

Die offenen Fragen und Widersprüche, die sich nach der ersten Analyse ergeben hatten, konnten vielfach durch eine erweiterte existenzanalytische Untersuchung geklärt werden. Dabei erwiesen sich die Zusammenhänge der vier personalexistentiellen Grundmotivationen nach Längle und entsprechender Copingreaktionen als sehr hilfreich. Weitere Erklärungsansätze, die später im Rahmen einzelner Fallskizzen noch näher erörtert werden, konnten aus der aktuellen Bindungs- und Traumaforschung gewonnen werden.

Im Rahmen des FK (C) wurden weniger individuelle, an einzelne Personen gebundene, sondern vorwiegend institutionelle Einflüsse untersucht, denen auch die Lehrerschaft ausgesetzt ist. Durch die Ergebnisse wurde deutlich, dass die IP in der Schule kaum Freiräume oder Möglichkeiten erfahren haben, ihren Lernprozess selbst bestimmen, ein Lernangebot ablehnen oder zumindest mitreden zu können. Ebenso war es überwiegend verpönt, Gefühle zu äußern, die nicht dem Bild eines freudig strebenden Schulkindes entsprachen. Angst und Traurigkeit, Müdigkeit und Erschöpfung, Lust an anderem als dem aufgegebenen Lerngegenstand oder die Befriedigung des Bewegungs- oder Mitteilungsbedürfnisses, Frust und Desinteresse sowie Ärger und Aggression fanden so gut wie keinen Anklang im Unterricht, waren verboten und wurden geahndet. Motivation wurde von außen gesteuert und schwand vielfach mit zunehmendem Schulalter. Wieder konnte durch die Existenzanalyse unter Einbeziehung der Bindungs- und Traumaforschung das Ausmaß der schädlichen Auswirkun-

[3] Vgl. BM für soziale Sicherheit und Generationen (1993) S. 7: Präambel zum Berufskodex für Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten; des Weiteren ist das „beste Bemühen der Psychotherapeutin oder des Psychotherapeutin um seelische Heilung" im „Behandlungsvertrag" nach BGB §§ 611 ff. festgeschrieben.

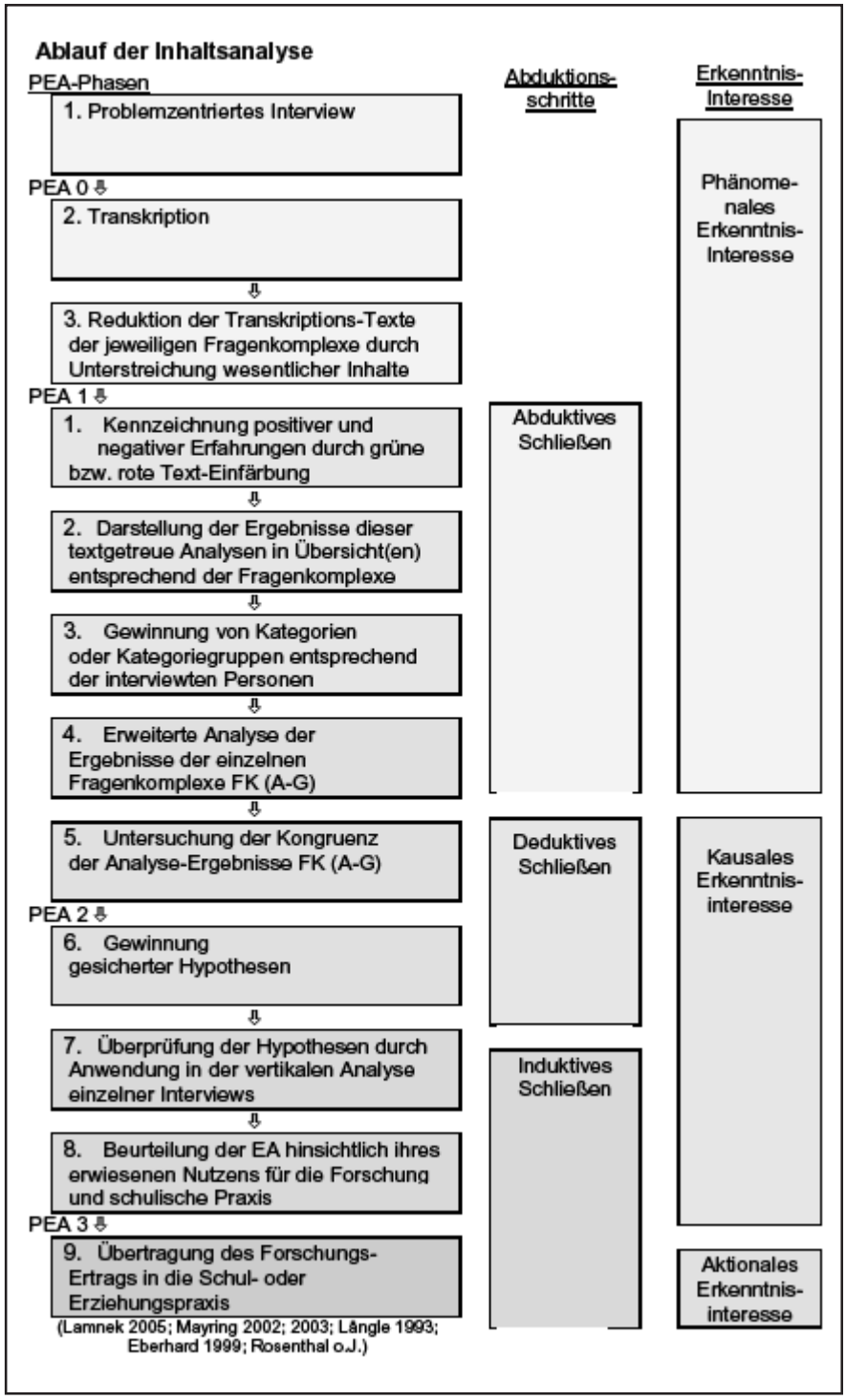



*Abb. 1:* Ablauf der Inhaltsanalyse

gen solcher Erfahrungen aufgezeigt werden: Wer nicht erfährt, dass persönliche Gefühle und Bedürfnisse einen Wert für das eigene Wohlergehen haben, wer sogar erfährt, dass diese gefährlich sind, der wird unweigerlich die Fähigkeit zum inneren Dialog verlieren. Use it or loose it. Dies ist besonders tragisch bei beziehungsgestörten und traumatisierten Kindern, die gerade durch positive Beziehungserfahrungen in der Schule neue Lebenssicherheit gewinnen und in ihrer persönlichen Entwicklung nachreifen könnten. So aber verkümmert die Beziehungsfähigkeit zusehends. Dies hat schwerwiegende Auswirkungen auf die Fähigkeit, Eigenverantwortung in der Schule wie im späteren Leben zu tragen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln, wie es die Ergebnisse des FK (E) zum Ausdruck bringen.

Die Forschungsergebnisse der FK (B) bis (G) bestätigen das spontane Erinnerungsbild der IP über deren schulische Erfahrungen, das durch die Einstiegsfrage FK (A) ermittelt wurde. Auch die erweiterte Analyse, durch die aus existenzanalytischen Überlegungen heraus die positiven Aussagen der ersten Kategoriegruppen hinterfragt wurden, konnte durch die weiteren Untersuchungen bestätigt werden. Somit scheint die Kongruenz sämtlicher Forschungsergebnisse dieser qualitativen Inhaltsanalyse gewährleistet zu sein.

Die ermittelten Zusammenhänge zwischen Bedingungen in der Kindheit und Schulzeit und späteren, einseitig leistungsorientierten Lebensmustern dürfen jedoch nicht als allgemeingültige Kausalitäten verstanden werden. Dies würde dem existenzanalytischen Aspekt der potentiellen Freiheit eines Menschen widersprechen und es gäbe genügend Beispiele von Menschen, die sich trotz widriger familiärer oder schulischer Voraussetzungen unbeschadet entwickelt haben und die erschwerende Lebensumstände sogar in Lebenskompetenz und -weisheit verwandeln konnten.[4] Das Aufzeigen von Kausalitäten kann nur dem Verständnis der konkreten Form einer Entwicklungsmöglichkeit dienen, nicht zuletzt mit dem Ziel, durch angemessene pädagogische Interventionen weitere Schäden zu vermeiden.

## 4.2 Gewonnene Hypothesen

Nach der Analyse der Untersuchungsergebnisse konnten folgende gesicherte Hypothesen aufgestellt und nachfolgend durch die vertikale Untersuchung sämtlicher Fallskizzen bestätigt werden:

- Einseitig leistungsorientierte schulische Erfahrungen unter Vernachlässigung anderer existentieller Bedürfnisse wirken sich prägend und nachhaltig auf Lebens- und Verhaltensmuster aus. Die eingeschränkte Annahme und Wertschätzung der Person kann einen Zwang verursachen, sich fortwährend durch Leistungen beweisen zu müssen, und zu einer Unfähigkeit führen, vermeintliche Schwächen anzunehmen, was früher oder später in einer Persönlichkeitskrise, insbesondere im Burnout, enden kann.
- Sind die Bedingungen der vier personal-existentiellen Grund-

[4] Gerhard Prause hat in seinem Buch „Genies in der Schule“ (1976) eine Fülle entsprechender Lebensgeschichten zusammengestellt.

motivationen nach Längle in erheblichem Ausmaß nicht erfüllt, dann kann ein Kind, sofern es selbst keine Verbesserung seiner Situation bewirken kann, die gegebenen Missstände nur durch Coping-Reaktionen bewältigen. Diese können sich für seine Lernfähigkeit und Lernerfolge sowie für die Entwicklung seiner personalen und sozialen Kompetenzen als störend erweisen. Störungen, die durch familiäre Einflüsse verursacht wurden, können sich durch unangemessenes pädagogisches Verhalten in der Schule verstärken und sich zu bleibenden Verhaltensmustern verfestigen.
- Bindungsstörungen der frühesten Kindheit können ein zusätzliches Beziehungsbedürfnis wecken.
- Leistung kann Ausdruck einer Störung sein. Leistung ist nicht gleich Leistung, darf also nicht nur positiv gesehen werden, sondern kann auch Ausdruck einer Copingreaktion und eines dahinter liegenden Leids sein.
- Körperliche und psychische Gewalt wie bspw. Bloßstellungen können nachhaltig traumatisierende Auswirkungen haben.
- Ein Dialog, in dem die Möglichkeit verwehrt wird, Gefühle und persönliche Bedürfnisse auszudrücken, ist mangelhaft und lässt die Dialogfähigkeit, insbesondere die Fähigkeit zum inneren Dialog, verkümmern.
- Die Vernachlässigung persönlicher Werte kann zur Verminderung des Wertempfindens und in Folge zu Werteverarmung führen. Dies beeinträchtigt die Fähigkeit, persönliche Stellungnahmen und Entscheidungen treffen zu können.
- Die einseitige Ausrichtung schulischer Anforderungen auf abrufbares kognitives Wissen vernachlässigt andere menschliche Seinsweisen und schränkt dadurch die Möglichkeiten einer ganzheitlichen Persönlichkeits-Entwicklung ein.
- Ohne Freiräume und Möglichkeiten, Eigenverantwortung zu tragen, kann Eigenverantwortlichkeit nur schwer erlernt werden. Dadurch kann die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen unterbunden oder gemindert werden.
- Je geringer die Fähigkeit ausgebildet ist, mit sich selbst und der Welt in Dialog zu treten und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen zu können, umso geringer ist die Chance, ein sinnerfülltes Leben führen zu können.

Durch die vertikale Untersuchung sämtlicher Fallskizzen konnten die gewonnenen Hypothesen bestätigt werden. Dabei hatte sich die Existenzanalyse für die Interpretation als besonders hilfreich erwiesen.

## 5. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung können wie folgt zusammengefasst werden:
- Werden durch die Schule die Grundbedingungen menschlicher Existenz, wie sie in Zusammenhang mit den personal-existentiellen Grundmotivationen beschrieben werden, nicht erfüllt, so können durch entsprechende Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler Verhaltens- und Glaubensmuster geprägt werden, die die Gefahr in sich bergen, im weiteren Leben an Burnout zu erkranken.
- Existenzanalyse (EA) in der Erweiterung durch Alfried Längle und ergänzt durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit hat sich in verschiedener Hinsicht als nützlich erwiesen.

**EA kann dabei helfen und dazu anregen,**

- ein Kind, wie auch immer es sich verhält, besser zu verstehen,
- die Bedingungen zu analysieren, die ein Kind für seine gedeihliche Entwicklung benötigt, um entsprechend pädagogisch-therapeutisch intervenieren zu können,
- mit einem Kind in angemessener Weise in Dialog zu treten,
- die Bedeutung des inneren Dialogs zu erkennen und diesen entsprechend zu fördern,
- Kinder darin zu fördern, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu beachten, um entsprechend Stellung beziehen und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen zu können,
- die verschiedenen Seinsebenen zu berücksichtigen und das So-und-So-Sein bei einem Kind wie auch bei sich selbst besser akzeptieren zu können,
- zu erkennen, dass es für die Lehrpersonen nicht nur wichtig ist, sich um das Wohl der Kinder, sondern auch um das eigene zu kümmern; d. h., dass es wichtig ist, auch die eigenen Gefühle und Bedürfnisse ernstzunehmen, entsprechende Grenzen wahrzunehmen und nach außen zu vertreten, um dadurch mit sich selbst wie mit den Kindern (bzw. Kolleginnen und Kollegen oder Eltern) in einen fruchtbaren Dialog treten zu können, was meines Erachtens die beste Burnout-Prophylaxe darstellt,
- durch diesen doppelten Dialog wieder Sinn und Erfüllung im Lehrberuf zu entdecken – oder eventuell den Impuls für eine Neuorientierung zu bekommen.

**Existenzanalyse kann in der Schule sinnvoll eingesetzt werden als**

- Prävention, um defizitäre Grundbedingungen menschlicher Existenz nach Möglichkeit nicht aufkommen zu lassen,
- Intervention, um Defizite auf den Ebenen der vier GM auszugleichen,
- pädagogische Therapie mit dem Ziel, Störungen, die sich schon manifestiert haben, zu lindern oder zu heilen,
- pädagogische Therapie mit dem Ziel, einen möglichst stimmigen Umgang mit Störungen zu finden, bei denen eine Linderung kaum oder gar nicht zu erwarten ist.[5]

[5] Nach einer alternativen Terminologie entsprechen die ersten beiden Punkte der Prophylaxe I, der dritte Punkt der Prophylaxe II und der letzte der Prophylaxe III.

## 6. Umsetzung der Forschungsergebnisse

Bei folgenden Überlegungen zur Umsetzung der Forschungsergebnisse können die einzelnen Themen nur knapp angerissen werden. Jedes Thema würde sich meines Erachtens als neuerliches Forschungsthema anbieten. Teilweise wurde darüber schon geforscht und publiziert. Neben der bereits angeführten Literatur bietet die Homepage der Gesellschaft für Existenzanalyse (www.existenzanalyse.org) einen Überblick über bisherige Veröffentlichungen, aktuelle Forschungsaktivitäten sowie über Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten.

### 6.1 Pädagogische Therapie

Auch wenn dieser Begriff schon existiert, meist unterschiedlich verwendet für spezifische Nachhilfeangebote, so verwende ich ihn in seiner allgemeinen Bedeutung für eine Pädagogik, die dadurch, dass sie den Bedürfnissen eines Kindes gerecht zu werden versucht, therapeutisch im Sinne von heilsam ist.

Selbstverständlich kann und darf Pädagogik keine Psychotherapie ersetzen. Nichtsdestoweniger kann das Konzept der Existenzanalyse die Pädagogik bereichern, und zwar in dem Maße, in dem es sich für die Analyse einer pädagogischen Situation und für die Schulpraxis als nützlich erweist; nach den erzielten Forschungsergebnissen trifft das insbesondere zu auf das Wissen über die Grundbedingungen menschlicher Existenz entsprechend der vier GM bzw. auf das Wissen über die entsprechenden Coping-Reaktionen.

### 6.2 Aus- und Fortbildung

Das Konzept der EA in der Erweiterung durch Alfried Längle sollte als fester Bestandteil in die pädagogische Aus- und Fortbildung integriert werden. Wie die Untersuchungsergebnisse vielfach bestätigt haben, sind die personal-existentiellen Grundbedingungen menschlicher Existenz den Bedingungen, die ein natürliches Lerninteresse aufrecht erhalten und nachhaltige schulische Erfolge fördern können, weitgehend gleichzusetzen. Dies trifft besonders dann zu, wenn unter dem schulischen Lehrauftrag nicht nur Wissensvermittlung, sondern eine umfassende Förderung und Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen verstanden wird. Eine Lehrperson, die durch ihre Unterrichtspraxis derartige ganzheitliche und nachhaltige Erfolge erzielt, wird aller Wahrscheinlichkeit nach ihren Beruf als sinnvoll empfinden können. Darüber hinaus helfen existenzanalytische Kenntnisse auch dabei, die eigene Berufs- und Lebenspraxis immer wieder kritisch zu reflektieren, um (selbst-)schädigende Verhaltensmuster, die sich im Laufe der Zeit einschleichen können, wahrnehmen und korrigieren zu können.

Grundsätzlich kann gesagt werden: Nur eine Lehrperson, die ihre eigenen Bedürfnisse und Grenzen beachtet, kann auf längere Sicht ihrer Aufgabe und somit den ihr anvertrauten Kindern gerecht werden.

### 6.3 Selbsterfahrung und Supervision

Die existenzanalytisch ausgerichtete pädagogische Aus- und Fortbildung müsste als wesentlichen Bestandteil ein angemessenes Maß an Selbsterfahrungsstunden mit einschließen, die in der späteren Schulpraxis durch Supervisionsstunden fortgesetzt werden sollten. Um die eigenen Verhaltensmuster, Mythen und Glaubenssätze reflektieren zu können, braucht es meist den Anstoß von außen. Dieser kann durch den Dialog einer Selbsterfahrungs- oder Supervisionsstunde bewirkt werden. Selbsterfahrung bedeutet hier die Gewinnung von allgemeinen Einsichten und Erkenntnissen über die eigene Person, um dadurch geistig und emotional freier zu werden für authentische Stellungnahmen und einen eigenverantwortlichen Umgang mit sich selbst und der Welt. Supervision setzt ihren Fokus auf die Berufspraxis mit dem Ziel, durch persönliche Einsichten allfällige Schwierigkeiten zu klären und nach Möglichkeit zu bewältigen. Ohne diese durch Selbsterfahrung oder Supervision gewonnenen Einsichten würde die Schulpraxis selbst den Anstoß für notwendige Veränderungen geben. Solche Erfahrungen sind meist leidvoller, für sich selbst wie für andere. Wenn die verursachenden Denk- und Verhaltensmuster nicht durchschaut werden können, verfestigen sich Copingstrategien oder Copingreaktionen, die das verursachte Leid nur noch verstärken.

Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit das System Schule über die Jahrhunderte von solchen Copings geprägt wurde.

### 6.4 Elternschule

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit konnten durch die horizontale Analyse, besonders aber durch die Interpretation der Fallskizzen die starken Auswirkungen familiärer Einflüsse auf die schulischen Erfahrungen und Erfolge eines Kindes klar ermittelt werden. Umso wichtiger erscheint es mir, mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten in einen konstruktiven Dialog zu treten. Dieser darf nicht als Belehrung oder gar Bevormundung missverstanden werden.

Eltern und Lehrpersonen haben grundsätzlich das gleiche Ziel, nämlich die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern, selbstverständlich bei unterschiedlicher Rollenverteilung. Auf dieser gemeinsamen Basis kann ein fruchtbarer Austausch der Erfahrungen auch bei unterschiedlichen Meinungen und Erziehungsstilen zumindest versucht werden.

EA könnte sowohl hinsichtlich der Gesprächsführung als auch des Gesprächsinhalts eine Bereicherung darstellen. Die Klärung der Frage, was ein Kind braucht, um sich gut entwickeln und erfolgreich lernen zu können, könnte die Bedeutung der Geborgenheit, der sicheren Bindung, des Sich-Angenommen-Fühlens usw. hervorheben. Dadurch könnte Druck von den Schultern der Eltern und dadurch auch von den Kindern genommen werden. Eltern sollten Eltern sein dürfen und sich nicht als Hilfslehrer instrumentalisieren lassen. Zumindest sollte Schule nicht den überwiegenden Anteil des Familienlebens bestimmen.

### 6.5 Schulpolitik und Lehrplangestaltung

Im Kapitel „Schule in Not“ wurde schon angeschnitten,

wie verhängnisvoll es ist, wenn sich Schulpolitik nur an zu optimierenden messbaren Leistungen ausrichtet. Schon § 2 des Schulorganisationsgesetzes drückt aus, dass Schule nicht nur abprüfbares Wissen und Können, sondern auch die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen fördern soll, die jedoch kaum messbar sind. Um diese Art von umfassender Bildung zu erzielen, müssten meines Erachtens alle Seinsweisen des Menschen in der Schule, im Lehrplan und im Unterricht, Berücksichtigung finden. Gegenwärtig scheint sich leider der seit langem anhaltende Trend einer Intellektualisierung und Technisierung des Unterrichts auf Kosten praktisch-musischer Fächer und erlebnisorientierter Unterrichtsphasen fortzusetzen.

Durch die Existenzanalyse sollte auch die Situation der Lehrerschaft kritisch analysiert werden mit dem Ziel einer Verbesserung ihrer Arbeitssituation. Wie mag sich bspw. eine sogenannte „Junglehrerin" im Alter von knapp vierzig Jahren fühlen, die wie seit Jahren zu Beginn des Schuljahrs einer Schule zugewiesen wird, die fast hundert Kilometer von ihrem Wohnort entfernt liegt – ohne jegliches Mitspracherecht, mit der Aussicht, sich nach einem Jahr wieder von den Kindern und der Kollegenschaft verabschieden zu müssen, ohne Sicherheit, danach eine erneute Anstellung für ein Jahr zu bekommen?

Meist ist es nicht die Überlastung allein, die Lehrerinnen und Lehrer ins Burnout treibt. Schwerwiegender ist meistens die empfundene Hilflosigkeit und Ohnmacht. Dies kann sich bis zur beruflichen Sinnkrise steigern mit entsprechenden psychischen und somatoformen Störungen. Wie soll eine Lehrperson, die sich selbst in einer existentiellen Krise befindet, ein Kind dazu befähigen, mehr und mehr selbst die Verantwortung für seine Existenz zu übernehmen?

Die EA könnte meines Erachtens einen großen Beitrag leisten bei der Neugestaltung schulischer Bedingungen, unter denen eine eigenverantwortliche und erfüllende Ausübung des Lehrberufs wieder möglich werden kann.

### 6.6 Gesellschaftliche Aufklärung

Die modernen Mythen der ewig sich steigernden Leistungsfähigkeit, der immer währenden Fitness und Jugend und der machbaren absoluten Gesundheit verdrängen die Grundängste, von denen Sartre, Heidegger und Binswanger sprechen, und vereiteln eine konstruktive Auseinandersetzung mit ihnen. Diese zeitgeistigen Normen vermindern die Beziehungs- und Dialogfähigkeit der Menschen, was wiederum die Coping-Reaktionen des „Leisten-Müssens" verstärkt. Dadurch werden scheinbar die gesellschaftlichen Erwartungen sowohl erfüllt als auch deren Berechtigung bestätigt. Die EA kann darüber aufklären, dass diese Entwicklung einem Teufelskreis gleicht, der die Gefahr des Burnouts in sich birgt. Die aktuelle Finanzmarkt-, Wirtschafts- und Umweltkrise scheint dies weltweit zu bestätigen.

Die Zeit scheint reif zu sein, um solche Zusammenhänge durch die Existenzanalyse beleuchten und publik machen zu können. Verschiedene Rückmeldungen der IP, die in den Fallskizzen angeführt sind, beweisen zumindest in Hinblick auf den einzelnen Menschen, dass ein Wiederaufgreifen des inneren Dialogs und ein entsprechendes Umdenken und Umorientieren der eigenen Lebensweise möglich sind.

### 6.7 Korrektur schulischer Glaubenssätze

Solange der aktuelle leistungsfixierte Zeitgeist Einfluss und Wirkung auf den schulischen Alltag ausübt, erscheint es mir notwendig, Schülerinnen und Schülern während, spätestens aber am Ende ihrer Schulzeit existenzanalytische Beratungsgespräche anzubieten. Dadurch hätten sie die Möglichkeit, rechtzeitig fragwürdige Glaubens- und Verhaltensmuster zu durchschauen und gegebenenfalls zu korrigieren, um ihr weiteres Leben wirklich selbstbestimmt und eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Geschieht dies nicht, kann die nachschulische Karriere in einen Leidensweg münden, der wie in den geschilderten Fällen im Burnout endet.

## 7. Schlussbemerkungen

Durch die vorliegende Forschungsarbeit konnte bestätigt werden, dass das psychotherapeutische Konzept der Existenzanalyse in der Erweiterung durch Alfried Längle geeignet ist

- für die Schulpraxis, um den existentiellen Bedingungen, die für eine gedeihliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler notwendig sind, Rechnung zu tragen,
- für die Analyse schulischer Bedingungen, um Mängel frühzeitig erkennen und beseitigen zu können, sowie
- für die Therapie bei psychischen und somatoformen Störungen während und nach der Schulzeit, ungeachtet dessen, ob sie durch schulische Erfahrungen oder andere Einflüsse verursacht wurden.

Dieses Ergebnis stimmt überein mit meinen persönlichen Erfahrungen während der Zeit, in der ich als Lehrer tätig war und parallel zu meiner psychotherapeutischen Ausbildung die gewonnenen existenzanalytischen Erkenntnisse und Fähigkeiten immer gleich in die Unterrichtspraxis einfließen lassen konnte. Dadurch wuchs nicht nur mein Verständnis gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sondern ebenso mein Verständnis gegenüber mir selbst und meinen eigenen Bedürfnissen, und durch beides zusammen auch meine Dialog- und Konfliktfähigkeit. Trotz enormer Zusatzbelastungen, bedingt durch die Ausbildung und erforderliche nebenberufliche Tätigkeiten, kann ich rückblickend sagen, dass es mir immer besser gelang, durch ein angemessenes Selbst- und Zeitmanagement den Herausforderungen gerecht zu werden. Dabei musste ich selbst eine Krise überstehen, die durchaus Burnoutverdächtig war, aus der ich aber Wesentliches lernen konnte. Im Großen und Ganzen verminderte sich aber meine Tendenz zur Selbstüberforderung, dagegen wuchs mein Interesse an der Arbeit mit Menschen und ich konnte meine Tätigkeit und mein Leben zunehmend als erfüllend und sinnvoll empfinden. EA erfuhr ich für mich als die beste Form der Selbsthygiene. Dies sei all jenen gesagt, die sich vor einer Mehrbelastung durch eine entsprechende Aus- oder Weiterbildung fürchten. Eine Überlastung muss nicht sein, es kann das Gegenteil zutreffen.

Existenzanalyse kann für die Schule sehr hilfreich und bereichernd sein. Sie darf aber nicht als Allheilmittel missverstanden werden. Es gibt auch andere psychotherapeutische und anthropologische Konzepte, die aus ihrer jeweiligen Perspektive einen spezifischen Zugang zum Menschen suchen und finden. Deren Berechtigung und Gleichwertigkeit im Vergleich zur Existenzanalyse erlebe ich Tag für Tag an meiner gegenwärtigen Arbeitstelle, der Reha-Klinik für Seelische Gesundheit in Klagenfurt, wo im Team verschiedene medizinische und therapeutische Richtungen vertreten sind. Diese ergänzen und bereichern sich meiner Erfahrung nach gegenseitig durch die gelebte Offenheit und Wertschätzung sowie durch das gemeinsame Bemühen um das Wohl der Patientinnen und Patienten. Freilich werde ich weiterhin von der Richtung der EA her sprechen und argumentieren, in der ich ausgebildet bin und mich kompetent fühle – alles andere wäre meines Erachtens unangemessen.

Auch hinsichtlich der Schule möchte ich für eine Pluralität plädieren. Möge bitte jede Lehrperson ihren eigenen Zugang zum Menschen finden und ihr persönliches Menschenbild kreieren, von dem sie ihr Berufsverständnis ableitet.[9] Kinder haben das Recht, in der Schule einer Vielfalt von Vorbildern mit ihren individuellen Lebensentwürfen und Verhaltensmustern zu begegnen, um sich durch diese Orientierungsauswahl selbst finden zu können.

Verwehren möchte ich mich gegen eine Tabuisierung von Gewalt. Nicht nur körperliche, sondern auch psychische und strukturelle Gewalt sollte stets an geeignetem Ort zu geeigneter Zeit thematisiert werden können. Hierzu zähle ich auch die pädagogische Haltung einer Reduktion des Unterrichtens auf reine Stoffvermittlung: Erziehung sei Aufgabe der Eltern, das Seelenheil der Kinder Aufgabe der Ärzte oder Psychologen. Dabei handelt es sich um eine absichtliche und scheinbar pädagogisch begründbare Beziehungsverweigerung.

Selbstverständlich wird es immer Lehrkräfte geben, die leichter mit Kindern in eine persönliche Beziehung treten können, und andere, denen dies besser über den Unterrichtsstoff gelingt. Auch dies sehe ich im Sinne der oben genannten Pluralität nur von Vorteil. Dennoch sollte das Klima einer jeden (!) Schule geprägt sein von einer Überzeugung, wie sie in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung über die pädagogischen Forschungsergebnisse des Bindungsforschers Karl Heinz Brisch zum Ausdruck kommt:

- „Bindung kommt vor Bildung“
- „Wenn Kinder eine sichere emotionale Basis haben, lernen sie besser – das hat sich erwiesen. Daher plädieren Forscher für eine Schule, die neben der Vermittlung von Lernstoffen auf Beziehungsarbeit setzt.“ (Ustorf 2008, 30)

Ich denke, dass ich durch die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit die Berechtigung dieser Forderung untermauern konnte. Insgesamt hoffe ich, dadurch einen wenngleich bescheidenen Beitrag zur Linderung der Not, die in vielseitigen Facetten an unseren Schulen herrscht und über die Schulzeit hinaus wirksam ist, beigetragen zu haben. Ich bin mir darüber im Klaren, dass durch den erzielten Forschungsertrag letztendlich nur die Basis gelegt und ein Feld eröffnet wurde, auf dem die beschrieben Einsatzmöglichkeiten für die Existenzanalyse weiter ausgearbeitet werden könnten. Ich bin überzeugt davon, dass sich diese Fortsetzung lohnen würde.

**Literatur**


Antonovsky A (1997) Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt

Bauer J (2007) Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe

Brisch K H (2005) Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Theorie. Stuttgart: Klett-Cotta, 6°

Bourdieu P (1993) Das Elend der Welt. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz

Burisch M (2006) Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Heidelberg: Springer Medizin, 3°

Chopich E J, Paul M (2005) Aussöhnung mit dem inneren Kind. o.O.: Ullstein, 19°

Eberhard K (1999) Einführung in die Erkenntnis und Wissenschaftstheorie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, 2°

Frankl V E (1998) Logotherapie und Existenzanalyse – Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Psychologie Verlags Union

Gudjons H (2003) Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 8°

Hug T (Hg) (2001) Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Lamneks S (1995) Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 3°

Lamnek S (2005) Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz, 4°

Längle A (Hg) (1991) Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht. Tagungsbericht Nr. 1/1990. Wien: GLE

Längle A (1993) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Tagungsbericht 2/1993 der GLE. Wien: GLE

Längle A (1997) Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention. Existenzanalyse 14,2,11-19

Längle A, Holzhey-Kunz A (2008) Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: UTB, facultas WUV

Mayring P (2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz, 5°

Prause G (1976) Genies in der Schule. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Reddemann L (2004) Psychodynamisch imaginative Traumatherapie. Pitt das Manual. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta

Rosenthal G (o.J.) Einführung in die empirische Sozialforschung. Was leistet qualitative Sozialforschung. Vorlesungs-Skript

Sartre J P (1977) Sartre über Sartre. Autobiographische Schriften Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schessl F (2009) Schule und Existenz. Existenzanalytische Untersuchung des Zusammenhangs schulicher Erfahrungen mit Burnout-Erkrankung. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Dissertation

Ustorf A E (2008) Psychologie. „Bindung kommt vor Bildung“. Interview mit Karl Heinz Brisch. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 56 vom 06.03.2008



*Anschrift des Verfassers:*
*Franz Scheßl*
*Mageregger Str. 196/2,*
*A-9020 Klagenfurt*
*franz.schessl@existenzanalyse.com*


[9] Nach dem Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons liegt jeder Pädagogik ein Menschenbild zugrunde, ungeachtet dessen, ob sich eine Lehrkraft desselben bewusst ist oder nicht. (Gudjons 2003, 175ff)

# Lehren heute: Zwischen Selbstaufgabe und Sinnerfüllung

***Anton Nindl***

***Lehrpersonen stehen an der Schnittstelle von vielfältigen Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie zu Vorgesetzten und finden sich dadurch mit verschiedenen Problemlagen wie Desinteresse und Aggressivität, Bullying und Mobbing, Abwertung und Burnout konfrontiert. In dem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, wie diese Phänomene verstanden werden können, welche psychodynamischen Schutzreaktionen sie bei Lehrenden und Schülerinnen und Schülern auslösen und welche Antworten aus einer existenzanalytischen Perspektive gegeben werden können.***

***Schlüsselwörter: Aggression, Burnout, existenzanalytische Pädagogik, Sinnerfüllung***

***Teaching today: Between self-abandonment and fulfillment of life's meaning***

---

***Teachers stand at the intersection of multiple relationships with students, parents, colleagues as well as superiors, and thus find themselves confronted with various problematic situations such as indifference and aggressivity, bullying and mobbing, depreciation and burnout. The contribution will examine how these phenomena can be understood, what psychodynamic protective reactions they provoke among teachers and students, and what answers can be given from an existential analytical point of view.***

***Key words: aggression, burnout, existential analytical pedagogy, fulfillment of life's meaning***

## Schule heute: Schlagwörter des öffentlichen Diskurses

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich in der derzeitigen Schuldebatte einer kollektiven Abwertung ausgesetzt. Der respektlose Umgang etwa von Medien mit einem ganzen Berufsstand wühlt die Diskussion in Konferenzzimmern auf und führt zu Frustration und Enttäuschung. Auch die zeitweise mangelnde Dialogbereitschaft der politisch Verantwortlichen hat zu einem Einzementieren von Positionen geführt, die mit den tatsächlich drängenden Schulfragen nur wenig zu tun hat.

Lehrerinnen und Lehrer finden sich in einer Berufssituation mit komplexen Anforderungen vor: Sie sollen die Schülerinnen und Schüler fachlich auf hohem Niveau ausbilden und die schulische Leistungen valide und objektiv bewerten, daneben sollen sie die von der Gesellschaft dringlich eingeforderten, aber von großen Teilen eben dieser Gesellschaft sträflich vernachlässigten Erziehungsmaßnahmen setzen. Da sind wir schon bei einer ersten Problemlage:

Erziehung beginnt nicht im Kindergarten und nicht in der Volksschule. Kindergartenpädagoginnen und VS-Lehrerinnen, beide Berufsstände fast ausschließlich weiblich besetzt, sind keine Ersatzeltern. Sie können die Eltern im Erziehungsprozess unterstützen, aber nicht ersetzen. Die Überforderung vieler Mütter durch Mehrfachbelastung, das Fehlen von Vätern erleichtert das Ausgeliefertsein der Kinder an eine multimediale Verführungsindustrie. Hier wird bereits in frühem Kindesalter der Lust auf Zerstreuung in die Hände gespielt. In Fernsehen und Internet werden Lebenswelten vorgestellt, die Kinder häufig völlig überfordern, ja ihnen teilweise das Recht auf ihre Kindheit rauben. Viele PC-Spiele bieten attraktive aggressive Modelle, die die fehlenden Bezugspersonen ersetzen und der äußeren Beliebigkeit und der inneren Leere durch Action entgegen wirken. Allen diesen Verführungen gemeinsam ist: Sie behindern die Konzentration auf Wesentliches. Sie fördern reaktives Verhalten. Sie verhindern ein Innehalten. Sie sind Feinde der Achtsamkeit. Die PISA-Verlierer sind die PC- und TV-Junkies, vor allem Knaben und Kinder aus sozial schwachen Familien betont Christian Pfeiffer vom Kriminalpsychologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN).

In einem Klima von Eventkultur und Selbstüberschätzung sollen nun Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich halb Sozialarbeiterin, Coach, Psychologe oder Migrationsexpertin sein und gleichzeitig bei bester physischer Gesundheit möglichst lange den psychischen Anforderungen dieses anspruchsvollen Berufs gewachsen sein. Müssten wir nicht, wie Alfred Schirlbauer von der Universität Wien fordert, die Funktion des Lehrers begrenzen statt auszuweiten, um den Lehrer als Lehrer wieder zu gewinnen?

„Lasst die Lehrer lehren," fordert der Altdekan der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Wien, Peter Kampits, in einem Beitrag im „Standard" vom 14. April 2009.

In der Tat ein frommer Wunsch, wenn da nicht Aggressivität und Gewalt, Desinteresse und Apathie, Respektlosigkeit und mangelnde Wertschätzung im Schulleben von allen Seiten an der Tagesordnung wären. Und, wenn der Lehrberuf kein Beziehungsberuf wäre. Wir stehen als Lehrerinnen und Lehrer immer schon in Beziehungen zu den Schülern, zu den KollegInnen, zu den Vorgesetzten und natürlich zu den Eltern. Beziehung und Beziehungsgestaltung werden leibhaft erfahren. Das Erleben von Zuwendung, von Gesehen werden, von Wertschätzung bringt uns in Bewegung, stimuliert demnach Motivationssysteme und beruhigt die Stressachse (vgl. Bauer 2008). Das hat enorme Auswirkungen auf das Lehren und Lernen, auf die Gesundheit von Lehrern und Schülern.

Werfen wir vorerst einmal einen Blick auf die besonders belastenden Problemlagen des Lehrens heute: Viele Lehrer beklagen eine Zunahme von Aggressivität und Destruktivität bei ihren Schülern. Verhaltensauffälligkeit zeigt sich beispielsweise nicht selten in abwertenden Äußerungen in Fäkalsprache, unverhohlen sexistischen Bemerkungen und reaktiven Gewaltausbrüchen. Dabei sind Lehrerinnen in erschreckendem Ausmaß direkte Adressaten dieser Verhaltensweisen. Wie kann es gelingen, trotz persönlicher Betroffenheit das Phänomen Aggression zu verstehen? Was drückt sich dadurch aus?

## Aggressionen: Entkommen aus Enge und Beliebigkeit

Aggression entsteht meist reaktiv aus einer Enge, aus einem Mangel an Raum. Sie ist aber auch die Fähigkeit sich diesen Raum zu schaffen. Natürlich gibt es auch eine instrumentelle Aggression, die von erwarteten Effekten bestimmt wird. Allerdings dürfte dabei das aggressive Durchsetzungspotential mit einem mehr oder weniger bewussten Wollen einher gehen, dem Willen Macht auszuüben, sich etwa über Mitschüler zu stellen und als Mobber in der Klasse an Ansehen zu gewinnen. Weitgehend unbestritten ist mittlerweile allerdings die Tatsache, dass es keine wissenschaftlich fundierten Daten für das Vorliegen eines Aggressionstriebes gibt (vgl. z.B. Bauer 2006). Wir können aggressiv reagieren, wenn unser Dasein, unsere Beziehungen, unser Selbstbild oder unser Lebensentwurf bedroht sind und können uns durch verschiedene Ausdrucksformen von Aggression das für uns Wichtige sichern (Längle 2003a, Nindl 1999). Wenn Schule ein Ort ist, an dem Betroffene Angst haben müssen, ausgegrenzt und beschämt zu werden, dann kann aggressives und destruktives Verhalten der Schmerzabwehr dienen. Ein Schmerz, der etwa durch das Erleben „eine Null", ein Nichts zu sein ausgelöst wird. Jaak Panksepp (2005) hat in diesem Kontext von „social pain" gesprochen, ein Schmerz der sich auch neurobiologisch wie ein körperlicher Schmerz abbildet.

Aber frage ich mich als Lehrer überhaupt noch, ob ich dieses Verhalten eines Schülers verstehe, oder nehme ich überhaupt wahr, was aggressives Verhalten mit mir macht? Warum hört man, wenn man während des Unterrichts durch die Gänge eines Schulgebäudes geht noch immer so häufig einen aggressiven Kasernenton. Warum wird an Schulen heute noch so viel geschrien? Aktiviert aggressives Verhalten von Schülern reaktiv ähnlich gelagerte Verhaltensweisen auf Seiten der Lehrer, weil sie ohnmächtig ausgeliefert in eine Enge kommen – in die Enge der Angst, die Kontrolle zu verlieren? Dominieren da automatische Bewältigungsmechanismen, die letztlich sogar ein unerwünschtes Lernen am Modell bedeuten? Fragen wir uns einmal: Was bräuchte ich als Lehrer, ich als Lehrerin, dass ich auf eine Bedrohung, auf übermäßige Belastung, auf verletzende Äußerungen adäquat antworten könnte? Grundsätzlich gilt: Ich darf mich nicht bedroht fühlen, ich brauche genug Halt in mir und genug Halt im Außen, d.h. die entsprechende soziale Unterstützung durch die Kollegenschaft und die Schulleitung. Das gibt den schutzgebenden Rückhalt, von dem aus ich mich der Situation wieder öffnen kann und Raum dafür habe, was sich mir da in der jeweiligen Verhaltensweise zeigt.

## Bullying unter Schülern: Gewalt und Ohmacht

Ein von Lehrern häufig nicht entsprechend wahrgenommenes Phänomen ist das Bullying oder Mobbing unter Schülern.

Befunde deuten darauf hin, dass kleinere Kinder, die davon betroffen sind noch eher physisch drangsaliert werden, während Schüler gegen Ende der Volksschulzeit schon subtileren psychischen Qualen von den Tätern und ihren Mitläufern ausgesetzt werden. Laut einer WHO Studie (Dürr und Griebler 2008) sind 12% der befragten österreichischen Schüler zwischen 11 und 15 Jahren regelmäßig feindseligen Angriffen ausgesetzt. Es werden Gerüchte verbreitet, das Ansehen untergraben, abwertende Gesten und Blicke gemacht, betroffene Schüler offensichtlich ignoriert und übergangen, gedemütigt und der Lächerlichkeit preisgegeben. Es kommt auch zu Gewaltandrohungen, Beschämungen wegen Kleidung und Herkunft. Lehrerinnen und Lehrer sollen diese Dynamiken erkennen und gegensteuern. Da sich Klassen hinsichtlich des Phänomens Mobbing signifikant unterscheiden, kommt der Lehrkraft und ihrer Fähigkeit die soziale Kompetenz der Schüler und ihrer Klasse zu erweitern eine ganz wesentliche Bedeutung zu. Gespräche mit involvierten Schülern sind durch Gespräche mit der ganzen Klasse zu kombinieren, da den Mitläufern eine große Bedeutung zukommt. In einer Klassengemeinschaft, in der Vereinbarungen als Werthaltungen verankert werden, in der Fehl-*verhalten* aufgezeigt und auch sanktioniert wird, in der durch Lehrpersonen Grenzen gesetzt werden, wird einer unkontrollierten Gruppendynamik entgegen gewirkt.

## Mobbing bei Lehrern: Ausgrenzen und Beherrschen

Aber Mobbing gibt es auch im Konferenzzimmer. Da werden Lehrerinnen und Lehrer durch gezielte Intrigen bei Direktoren angeschwärzt, durch Verbünden mit Schülerinnen und Schülern unmöglich gemacht oder wegen mangelnder Schlagfertigkeit witzelnd bloßgestellt. Es wird auch nicht vor

Angriffen auf die Qualität der Berufs- und Lebenssituation halt gemacht. Ein drastisches Beispiel wurde mir in einer Fortbildung berichtet:

Der engagierte Lehrer, der die Arbeit mit schwierigen Schülern mag und wohl auch auf Grund seiner Menschlichkeit und therapeutischen Zusatzqualifikation gut kann, hatte beim Direktor auf den rücksichtslosen und die Schüler demütigenden Unterrichtsstil eines Kollegen mehrfach hingewiesen. Der Direktor beschwichtigte allerdings nur. Nach diesen erfolglosen Versuchen wandte sich der Lehrer an den Landesschulrat und wies auf die Missstände an der Schule hin. Der Vorgesetzte informierte daraufhin umgehend den Direktor, der sich nicht um eine Klärung der Vorwürfe kümmerte, sondern den Lehrer bei der nächsten Konferenz vor versammeltem Kollegium in einer wahren Standpauke lautstark u.a. als Nestbeschmutzer beschimpfte, der sich am besten gleich eine neue Schule suchen möge. Kein einziger Lehrer des Kollegiums nahm Stellung zu diesem ungeheuerlichen Geschehen. Ein paar Tage später gab es im Unterricht des Lehrers eine Konfliktsituation mit einem schwierigen Schüler, der daraufhin umgehend den Unterricht verließ und gleich zum Direktor lief. Der Direktor drohte dem Lehrer danach disziplinarrechtliche Schritte an, ohne die Sichtweise des Lehrers bezüglich des Vorfalls überhaupt anzuhören. Das Ziel des Direktors scheint zu sein, dem betroffenen Lehrer das Leben möglichst schwer zu machen, seinen Selbstwert zu untergraben und die Arbeit des Kollegen sinnlos erscheinen zu lassen.

## Burnout: Aufflackern vor dem Zusammenbruch

Da stellt sich schon die nächste Frage: Wie sieht es mit der Beziehung der Kolleginnen und Kollegen untereinander aus? In Schulen ist Einzelkämpfertum und Idealismus von Einzelnen ein weit verbreitetes Phänomen. Lehrerinnen und Lehrer gehen häufig mit viel Engagement ans Werk. Stofffülle, Termindruck und die Angst vor Misserfolg erfordern einen hohen Einsatz. Dieser Idealismus, der von massivem Zeit- und Kraftaufwand und der subtilen Vernachlässigung eigener Bedürfnisse geprägt ist, kann zu einer Verdrängung von eigenen Bedürfnissen und Konflikten führen, die nur ansatzweise ausgetragen werden. Vielfach mangelt es auch an gemeinsamer Solidarität und Gemeinschaftssinn, und sei es nur, dass man die Theateraufführung der Klasse der Kollegin besucht und damit das Bemühen der Beteiligten wertschätzt. Die Erfahrungen von Erfolg- und Machtlosigkeit, von fehlender Anerkennung, von mangelndem Feedback und von chronischer Überforderung bilden einen idealen Nährboden für emotionale, geistige und körperliche Erschöpfung mit verminderter Leistungsfähigkeit und dem Erleben von innerer Leere. Die resultierenden schulinternen Konflikte vergiften die schulische Atmosphäre und führen zu einem destruktiven Arbeitsklima, von dem neben Kolleginnen und Kollegen auch Eltern und vor allem Schülerinnen und Schüler betroffen sind. In einer eigenen Studie haben wir signifikante Korrelationen zwischen mangelnder Sinnerfüllung, psychosomatischen Beschwerden und Burnout bei bis zu einem Drittel der befragten Lehrer verschiedener Schultypen festgestellt (Nindl et al 2006).

Dazu ein weiteres Beispiel aus der Praxis: Eine Lehrerin schildert eine völlig überfordernde Berufssituation in der Integrationsklasse. Die Leiterin der Schule nimmt Schüler um Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf freimütig und durchaus eltern- und kindzugewandt an der Schule auf. Als sich eine Schülerin mit psychiatrischem Hintergrund mit suizidalen Impulsen äußert und die ganze Aufmerksamkeit der Lehrerin braucht, sich allerdings gleichzeitig eine andere Schülerin ohne zu fragen auf die Toilette verzieht, kommt die engagierte Lehrerin an die Grenze ihrer Fähigkeit zur Aufsichtspflicht. Als ihr die Leiterin lapidar mitteilt, dass sie die Schülerin doch nur in die Direktion bringen brauche, wird der Lehrerin ihre permanente Überforderung so richtig schmerzhaft bewusst. Enttäuscht, von den Vorgesetzten in ihrer Not nicht gesehen und ernst genommen zu werden, ausgelaugt durch Vorbereitungen bis tief in die Nacht und überfordert durch zu viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse verliert das pädagogische Wirken für die Lehrerin zunehmend seinen Sinn. Die Folge sind Erschöpfung, Frustration und multiple Schmerzreaktionen. Mit psychosomatischen Symptomen wird die Lehrerin stationär aufgenommen.

## Eine existentielle Perspektive: Herausforderung zur Gestaltung

Meine Ausführungen klingen fallweise sehr nach Selbstaufgabe, Ausgeliefertsein, nach Ohnmacht, nach Kaskaden von automatischen Schutzreaktionen. Aber sind wir den situativen Bedingungen tatsächlich nur hoffnungslos ausgeliefert?

„…seine [des Menschen] Wirklichkeit ist eine Möglichkeit, sein Sein ist ein Können – ‚sein eigenstes Sein-können', sein ‚Eigentlich-sein' oder sein ‚Selbstsein' Können. Was er ist, ist er nicht, sondern wird er erst; und was er werden kann, ist er je schon gewesen.", schreibt Viktor Frankl in seinem Buch „Ärztliche Seelsorge" (1947, 60). Existentiell relevant sind demnach nicht primär die Bedingungen, sondern die Möglichkeiten, die sich da zwischen den „Zeilen der Bedingungen" lesen lassen. Und weil es mich gibt, weil ich da bin, ist da immer schon ein Können, ein Vermögen, eine Kraft, die sich mit den Bedingungen auseinandersetzen kann und sei es, dass ich durch meine Stellungnahme eine neue innere Einstellung beziehe.

Es sind ja auch Stunden meines Lebens als Lehrer, als Lehrerin in der Klasse. Mag ich mein Leben in die Hand nehmen und das „Eigentlich würde ich ja, aber die Umstände…" wenden, indem ich die Realität, die Umstände wahrnehme, sie zu meiner existentiellen Wirklichkeit mache und ihre Möglichkeiten ergreife. Mich wieder von dem berühren lasse, weswegen ich eigentlich Lehrerin, Lehrer geworden bin. Will ich, dass es in der Schule wieder um etwas geht und dass was Gutes für die Schüler und auch für mich wird?

Selbstsein heißt im Grunde: Ich habe in mir den Raum,

mich von Fremdbestimmtheit und Bedingtheit zu lösen und die Verantwortung für meine Handeln zu übernehmen.

Es ist gut, wenn im Unterricht Möglichkeiten eröffnet werden, in denen das schulische Tun als Können erlebt wird. Dabei geht es nicht nur um das Können der Schüler, sondern auch um die Kompetenz der Lehrerin, des Lehrers. Kann ich als Lehrer Kontakt zu den Schülern aufnehmen und eine einladende Atmosphäre schaffen? Bringe ich die Begeisterung für die Sache mit, damit ich Interesse wecken kann, damit ich die Schüler inspirieren kann? Kann ich den Schülern Mut machen, dass sie darauf vertrauen können: Scheitern bedeutet keine Vernichtung. „Versuche es erneut, scheitere erneut, scheitere besser" sagt Samuel Beckett. Will ich die jeweiligen Fähigkeiten des einzelnen Schülers entdecken, fördern und eine Atmosphäre schaffen, in der weitere Lernschritte gegangen werden können?

Es ist gut, sich den Schülern zuzuwenden, sich Zeit für sie zu nehmen. Das, was mich da erreicht, kann mich berühren, kann mich bewegen, wird Gefühle auslösen und mich lebendiger machen und führt zu einer Beziehung. Und genau das ist mit Beziehung gemeint: Es ist jetzt wichtig für mich, für dich und für uns beide. Und auf dieser Basis können wir einander begegnen (vgl. auch Längle 2003b).

Jetzt kann ein lust- und freudvoller Zugang zu den Inhalten im Unterricht zu einem Erleben führen, dass ich an diesem Ort Schule sein mag und mit diesen Menschen gerne Zeit verbringe. Das wohltuende Gemeinschaftsgefühl, das für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler in gleichem Maß bedeutend ist, hat schon Alfred Adler als fundamentale Strebung des Menschen erachtet und moderne Bindungstheoretiker, Neurobiologen und wir in der Existenzanalyse bestätigen seine Bedeutung.

Die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrern und Schülern zeigt sich in der Haltung: Ich habe als Lehrer ein spürbares Interesse an der Sache und am anvertrauten Schüler, ich will dich anspornen, dass du dich auf den Stoff einlassen kannst, ich ermutige dich, Herausforderungen zu meistern, ich unterstütze dich bei Schwierigkeiten. Dadurch wird ein gemeinsames Werterleben im Lehr- und Lernprozess vertieft und oft kann dadurch Begeisterung und Sinnerfüllung bei allen Beteiligten ausgelöst werden. Wie wohltuend ist es etwa für leistungsschwache Schüler, auch mal was zu schaffen und darin gesehen zu werden.

Wenn ich so sein darf, wie ich bin, wenn ich als Person beachtet, wertgeschätzt und respektiert werde, wird mein Selbstwert vertieft und das gibt Mut und Selbstvertrauen, sich auf die Fragen und Anforderungen des Unterrichts einzulassen.

Das setzt Lehrerinnen und Lehrer voraus, die ein authentisches „Ich" und somit ein begegnungsfähiges „Du" für die Schüler darstellen. Solche Lehrpersonen können den Schülern unvoreingenommen in Offenheit begegnen. Dabei geht es nicht nur um die schulische Leistungsfähigkeit des Schülers, sondern auch und vor allem darum, den Schüler als Person in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit, mit seinen Beweggründen, in seinem Verhalten, in seinen Problemlagen zu verstehen. Aus Sicht der Lehrperson wird nun der Schüler als Person mit seinem Verhalten eine Frage, zu der sie Stellung nimmt und zur Antwort, zur Ver-antwortung aufgerufen ist. Und diese Verantwortung beinhaltet neben dem Verstehen in gleichem Maß auch Lehren und Führen, d.h. Inhalte interessant aufbereiten und darbieten, Gruppenarbeiten ermöglichen, Fragestellungen individualisieren, gerecht bewerten sowie Vorbild sein, Schüler fordern und fördern, Konflikte ansprechen und eine Lösung ermöglichen. Schüler brauchen Personen, die Grenzen setzen, die sich mit ihnen zusammensetzen, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen. So entsteht ein Raum der Freiheit, in dem sich die Persönlichkeit entwickeln kann.

Grundsätzlich scheint es unbestritten, dass eine gute Schule authentische und sinnorientierte Lehrerinnen und Lehrer braucht, die in der Lage sind, sich in offenem Dialog miteinander, mit den anvertrauten Schülerinnen und Schülern, mit Eltern und selbstbewusst mit Vorgesetzten und Behördenvertretern auseinanderzusetzen. Im verantwortlichen Miteinander ist sinnvoller Unterricht möglich. Lassen Sie mich zur Unterstützung meiner Zuversicht für ein gelingendes Schulleben zum Abschluss Vaclav Havel zitieren: „Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgehen wird, sondern die Gewissheit, dass etwas sinnvoll ist, egal, wie es ausgeht."

**Literatur**


Bauer J (2006) Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe

Bauer J (2008) Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe

Dürr W, Griebler R (2008) Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang. Ergebnisse des WHO-HBSC Survey 2006. Wien: BMGFJ

Frankl V E (1947) Ärztliche Seelsorge. Wien: Franz Deutike

Längle A (2003a) Ursachen und Ausbildungsformen von Aggression im Lichte der Existenzanalyse. In: Längle A (Hrsg) Emotion und Existenz. Wien: WUV-Facultas, 135-150

Längle A (2003b) Wertberührung - Bedeutung und Wirkung des Fühlens in der existenzanalytischen Therapie. In: Längle A (Hrsg) Emotion und Existenz. Wien: WUV-Facultas, 49-76

Nindl A (1999) „Lass mich…, sonst…!" Aggression aus existenzanalytischer Sicht. Existenzanalyse 16/1, 38-42

Nindl A, Längle A, Gamjäger, E & Sauer J (2006) Zwischen existentieller Sinnerfüllung und Burnout: eine empirische Studie aus existenzanalytischer Perspektive. Psychotherapie Forum, 14, 3, 153-159

Panksepp J (2005) Why does separation distress hurt? Comment on Mac-Donald and Leary. Psychological Bulletin, 131, 224



*Anschrift des Verfassers:*
*Dr. Anton Nindl*
*Thumegger Bezirk 7A/1*
*A-5020 Salzburg*
*anton.nindl@existenzanalyse.org*

# Sinn im Unterricht – Authentisch lehren

***Christoph Kolbe***

***Dieser Vortrag blickt aus der Perspektive der Authentizität auf den Lebensraum Schule bzw. Unterricht: Wie kann Schule ein Ort sein, an dem Menschen authentisch miteinander umgehen? Hinter dieser Frage steht die These, dass eine authentische Art des Lehrens den Bildungsprozess lebendiger und sinnvoller macht, die Beteiligten anspricht und für Unmittelbarkeit sorgt. Um dies zu ermöglich, wird Authentizität in diesem Beitrag unter dem Aspekt der Haltung sowie dem Aspekt der Gestaltung hinsichtlich schulischer Wirklichkeit reflektiert. Diese Gedanken sind übertragbar auch auf andere pädagogische Arbeitsfelder.***

***Schlüsselwörter: Authentisch lehren, Authentizität, Erwachsenenbildung,Pädagogik, Person, Personalität, Schule***

***Meaning in classes – authentic teaching***

***----------***

***This lecture takes a look at the lebensraum school or teaching classes, as seen from the point of view of authenticity: How is it to be achieved, that school becomes a place where people deal with one another in an authentic manner? The hypothesis behind this question is that an authentic manner of teaching makes the educational process more lively and meaningful, while appealing to the person involved and providing for directness. To enable this, the lecture will reflect authenticity under the aspects of attitude as well as structuring with regard to school reality. These thoughts are transferable to other pedagogical fields of work.***

***Key words: authentic teaching, education, school, adult education, authenticity, person, personality***

Die folgenden Gedanken zu diesem Thema entwickle ich aus der langjährigen beruflichen Erfahrung des Psychotherapeuten und des Erwachsenenbildners. Vor diesem Hintergrund werde ich meine Ausführungen auf die Institution Schule fokussieren. Sie sind natürlich in ihren Grundgedanken übertragbar auch auf andere pädagogische Arbeitsfelder: die Erwachsenenbildung, die Ausbildung oder die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Aber bleiben wir bei der Schule. Da fällt sofort auf, welchen zentralen Lebensraum die Institution Schule für alle Menschen einnimmt. Alle sind wir einmal zur Schule gegangen. Damit verbinden wir gute oder belastende Erfahrungen, häufig auch beides auf einmal. Wir erinnern uns an Lehrer, die uns gefördert haben, die uns ungerecht behandelt haben, die uns bislang unbekannte Wissengebiete erschlossen haben, die uns ermutigt oder gelangweilt haben, vor denen wir Angst hatten und noch viel mehr. Wir erinnern uns an Mitschülerinnen und Mitschüler, mit denen wir befreundet waren, vielleicht heute noch sind, mit denen wir rivalisiert haben, an denen wir uns gemessen haben, die uns gemocht haben oder die wir nicht ausstehen konnten. Und wir erinnern uns an Eltern, die uns Druck machten, die nicht da waren, als wir Fragen hatten, die sich zu uns setzten, als wir lernen mussten, die uns unterstützten, so dass wir Mut hatten und noch viel mehr. Wir erinnern uns an den Stolz über eine gute Zensur, eine gelungene Leistung, die Einsamkeit, plötzlich alleine mit allen Anforderungen, aber auch den Mitschülerinnen und Mitschülern zurechtkommen zu müssen, usw. Schule zeigt sich also bis heute schon in unserer Erinnerung als ein zentraler Lebensraum.

Aber es geht weiter: Viele von uns haben Kinder, die über einen langen Zeitraum zur Schule gehen. Das prägt – nicht nur den einzelnen Schüler, auch eine ganze Familie; die Freude oder Sorge der Eltern, die Kooperation oder Rivalität unter Geschwistern und die Themen, die möglicherweise viele Jahre eines Lebens innerhalb von familiären und anderen Beziehungen ausgetragen werden.

Die Erfahrung mit Schule ist also zwiespältig. Da sind zum einen die Neugier und das Interesse, der Spaß an Kontakten, der Stolz über erlernte Fähigkeiten, die das Selbstwertgefühl förderten. Und zum anderen die Konkurrenz und der Neid, die Rivalität, der Leistungsdruck, die Angst vor Versagen, Kränkungen und Verunsicherungen, die vielen in die Erinnerung eingebrannt bleiben.

Weil Schule solch einen zentralen Lebensraum für alle Menschen bildet, ist die Frage von hoher Bedeutung, wie eine gute Schule aussieht,

- die als sinnvoll erlebt wird?
- in der Menschen zusammen kommen, weil es gut ist, da zu sein?
- in die man gerne geht – und zwar Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen?

- in der man authentisch miteinander umgeht?
- in der Konflikte nicht übergangen werden, weil man respektvoll und verständnisvoll miteinander umgeht?

Zu diesen Fragen möchte ich einige Gedanken ausführen. Für diese Überlegungen werde ich einen Blickwinkel einnehmen, der vielleicht ungewohnt ist im Zusammenhang mit Schule. Ich möchte aus der Perspektive der Authentizität auf den Lebensraum Schule blicken: Wie kann Schule also ein Ort sein, an dem Menschen authentisch miteinander umgehen können? Dahinter steht u.a. die These, dass eine authentische Art des Lehrens den Bildungsprozess lebendiger macht, die Beteiligten anspricht und für Unmittelbarkeit sorgt (vgl. Kolbe 2004/2005).

Ich werde meine Gedanken in zwei Schwerpunkten entfalten:
1. Authentizität unter dem Aspekt der Haltung und
2. Authentizität unter dem Aspekt der Gestaltung

Noch eine Vorbemerkung: Natürlich ist die Herausforderung, authentisch zu sein, eine Aufgabe für alle am Bildungsprozess Beteiligten, also Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und eben auch Eltern. Insofern gelten diese Ausführungen im Grundsatz allen. Ich wende mich mit diesem Beitrag jedoch an die Lehrerinnen und Lehrer, weil sie aufgrund ihres Berufes in der eigentlichen pädagogischen Verantwortung stehen.

## 1. Authentizität unter dem Aspekt der Haltung

### 1.1 Gute Schule braucht das Wahrnehmen und Ansprechen der Person

Wenn wir Authentizität im schulischen Geschehen unter dem Aspekt der Haltung betrachten, dann geht es – etwas abstrakt gesprochen – zunächst einmal um den Zugang zur Person. Noch genauer gesagt, es geht um das Wahrnehmen und Ansprechen der Person. Und dies setzt eine spezifische Haltung voraus.

Zwei Beispiele, die viele aus ihrer Erfahrung sicher beliebig ergänzen können, seien hierzu vorangestellt:

- Eine Grundschulklasse bekommt von ihrer Lehrerin die Aufgabe, einen Baum zu malen. Schließlich geht die Lehrerin durch die Reihen, um sich die Ergebnisse anzusehen. Beim Baum einer Schülerin bleibt sie stehen, malt mit ihrem Kugelschreiber einen Kreis um deren Baumkrone und sagt ihr, sie solle die überstehenden Zweige wegradieren, denn eine Krone sehe rund aus. Daraufhin legt die Schülerin ihre Arbeit nieder, weil das nun nicht mehr ihr Baum sei. – Wie wird nun dieses Verhalten gedeutet: Als Affront gegen die Lehrerin? Als Unfähigkeit, sich anpassen zu können? Oder als Fähigkeit, das Eigene in seiner Originalität selbstbewusst vertreten zu können?
- Ein anderes typisches Beispiel: Ein Schüler zeigt im Moment der Überprüfung eine Leistung, die sein Können nicht tatsächlich widerspiegelt – zum Beispiel bei einer sportlichen Übung, beim Vorspielen eines Musikstückes oder bei der Überprüfung der gelernten Vokabeln etc. Benotet wird – allen Protesten zum Trotz – jedoch die augenblickliche tatsächliche Leistung. Die spontane Empfindung der beteiligten Schüler ist, dass das ungerecht, ja unter Umständen sogar verletzend ist, was hier geschieht. Warum ist das so?

Es liegt daran, dass der Mensch nicht in der Ganzheitlichkeit seiner Person gesehen wird. Er wird übergangen, und das erlebt er als verletzend. Darauf aber sind wir Menschen als personale Wesen angewiesen: in unseren Intentionen und Potentialen gesehen zu werden. Häufig ist es anders: Die Vorstellungswelt des Gegenübers entscheidet, wie jemand gesehen wird und was von ihm verlangt wird. So lernen Schülerinnen und Schüler im Laufe der schulischen Sozialisation, sich bestmöglich den allgemeinen Erwartungen anzupassen und diesen zu entsprechen – unter zunehmendem Verzicht auf das Eigene. Es ist jedoch eine tiefe Bestrebung des Menschen, in seiner Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit wahrgenommen werden zu wollen. Wir sind also darauf angewiesen, dass andere uns mit diesem Blick ansehen, genauso wie unser Gegenüber ebenfalls darauf angewiesen ist, dass wir es so sehen. Dies gilt eben wechselseitig. Deshalb tut es uns so gut, wenn jemand zu uns „Danke“ sagt für etwas, das wir eingebracht haben. Wir fühlen uns gesehen und gewürdigt – selbst wenn die Leistung finanziell abgegolten wurde.

Wie kann dieses Wahrnehmen des Schülers bzw. der Schülerin gelingen? Einige Aspekte seien hier genannt:
Wenn Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise darauf achten

- woran ihre Schüler *Freude* haben,
- wo ein Schüler *selbstvergessen mit etwas beschäftigt* ist,
- wie und wozu er *sich mit etwas auseinandersetzt*, oder
- wofür eine Schülerin *Verantwortung* übernimmt.

Zusammengefasst könnte man sagen: Das Wahrnehmen der Person gelingt, wenn Pädagoginnen und Pädagogen Schülerinnen und Schüler in dem sehen, was sie bewegt, sie nicht nur in ihren Verhaltensweisen, sondern vielmehr in ihren Intentionen verstehen, und sie in ihrer Einzigartigkeit und Einmaligkeit erkennen.

Neben der Wahrnehmung der Person ist als zweites das Ansprechen der Person eine wesentliche pädagogische Aufgabe für gelingenden Unterricht.

- Da wird eine Schülerin im Vergleich mit Mitschülern ungerecht benotet, die Mitschüler protestieren, der Lehrer geht zur nächsten Aufgabe über, ohne sich zu äußern. Ein Dialog kommt gar nicht erst zustande.
- Da traut der Lehrer dem Schüler zu, dass er die Aufgabe lösen kann.
- Da sieht die Lehrerin, dass eine Schülerin belastet ist, und spricht sie an.

Weil der Mensch ein dialogisches Wesen ist, will er sich mitteilen. Er will sich austauschen und auseinandersetzen können. Aufgrund seiner Dialogfähigkeit ist der Mensch deshalb darauf angewiesen, persönlich angesprochen zu werden. Dies macht seine Würde aus: als Person mit eigener

Antwort gefragt zu sein (vgl. Kolbe 2001). Deshalb fühlen sich Menschen zu Recht verletzt, wenn nicht zu ihnen, sondern über sie gesprochen wird, wenn sie nicht gefragt werden, sondern alles schon gewusst ist. Es ist ein großes Problem für die Schule, wenn alles schon vorgefertigt ist und Schüler dieses Wissen lediglich zu reproduzieren haben. Im Grunde werden sie dann nicht mehr angefragt, um ihre je eigene Antwort zu geben. Wie viel tiefer wird Begegnung, wenn diese Anfrage gelingt. Wenn die Lehrerin in der Grundschule den Unterricht zum Beispiel mit einem Kreis beginnt, in dem jeder Schüler sagt: „Heute freue ich mich, weil…" oder „Heute geht es mir nicht so gut, weil …" Daraus erwächst Verbundenheit, es stiftet Achtsamkeit, schafft Bewusstsein – und vor allem signalisiert es eine Frage: Jemand hat Interesse an meiner Antwort. Deshalb sind Alibifragen, wie sie im pädagogischen Kontext häufig sind, so enttäuschend. Es geht dann eben nicht um eine personale Antwort, sondern um die Reproduktion des als richtig Gelernten, Erwarteten oder Gewussten. Demgegenüber ermöglicht eine echte Anfrage dem Schüler, sich zu öffnen. Damit wird er frei für den Augenblick und offen für das, was ist. Außerdem ermöglicht eine Anfrage, sich mit dem einzubringen, was den einzelnen zu dem jeweiligen Thema bzw. Sachverhalt bewegt, was ihm wichtig ist.

### 1.2 Gute Schule braucht Motivation durch Wertbezug

Ein großes Problem der Schule ist die Frage der Motivation. Früher – heute weniger – war diese autoritär vorgegeben. Den Schüler hatte der Unterricht zu interessieren. Heute wird Motivation häufig aus elterlicher Angst hinsichtlich guter Chancen in unserer Gesellschaft gestiftet. Das ist zwar zum Wohle des Kindes gedacht, lässt aber keinen Spielraum für das Entdecken eigener personaler Motivation. Das ist ein großer Mangel! Denn wirkliche Motivation kann kein anderer Mensch für jemanden stiften. Motivation kann der einzelne Mensch nur für sich selbst finden. Das aber bedeutet für die Schule: Der Lehrer ist nicht für das Wollen der Schüler verantwortlich. Er kann es auch gar nicht sein. Das ist entlastend und schwierig zugleich.

Wie entsteht das Wollen? Nach existenzanalytischem Verständnis braucht es das Berührtsein mit etwas, das uns wertvoll ist. Eine zentrale Beobachtung der Existenzanalyse lautet deshalb: Werte ziehen den Menschen an, sie sind attraktiv und deshalb „wollen" wir. Zugespitzt formuliert bedeutet das: Der Mensch kann sein Wollen gar nicht eigenmächtig machen, er ist vielmehr darauf angewiesen, dass es sich einstellt. Und es stellt sich ein, wenn er in Kontakt kommt mit etwas, das für ihn wertvoll, also von persönlicher Bedeutung ist.

Für die Schule heißt das: Dort, wo ein Schüler sich interessiert, beginnt er sich einzusetzen, lernt, zeigt Leistung. Und in dem Moment erlebt er das, was er tut, als sinnvoll – selbst wenn ihm das gar nicht bewusst ist. Sinnerfahrung ist also gekoppelt an die Realisation von wertvollen Lebensmöglichkeiten. Das mag im Einzelfall dann nicht die mathematische Aufgabe sein, die zu lernen ist, aber der Spaß in der Pause mit den Mitschülern. Natürlich ist das, was jeweils persönlich als wertvoll erlebt wird, für die meisten Schülerinnen und Schüler immer etwas anderes, aber Lehrer können Möglichkeitsräume schaffen, in denen Wertvolles entdeckt werden kann. Das ist ihre pädagogische Aufgabe. Sie können sichtbar machen, was sie selbst an diesem Themengebiet interessiert, wozu es bedeutsam sein kann, welche Fragestellung darin zu entdecken ist etc.

Motivation entsteht also durch die Begegnung mit personalen Werten. Was aber sind personale Werte? Allgemein formuliert kann man zunächst sagen: Überall dort, wo ein Mensch sich zu etwas hingezogen fühlt, scheint es sich um einen Wert für ihn zu handeln. Dieses Wertverständnis enthält deshalb keine moralischen Vorgaben, es ist auch nicht mit tugendhaftem Verhalten zu verwechseln. Vielmehr sind Werte gemäß dieses Verständnisses persönlich bedeutsame Lebensmöglichkeiten. Sie werden nicht vom Menschen produziert, sondern der Mensch findet diese Wertmöglichkeiten in der Welt vor. Deshalb sprechen wir davon, dass der Mensch ein selbsttranszendentes Wesen ist, also über sich hinaus auf anderes ausgerichtet, eben auf Werte. Die realisierte Antwort auf diese Wertmöglichkeit ist dann – nach Frankl – die Sinnerfahrung (vgl. Frankl 1987, 106).

Dabei lässt sich beobachten, dass personale Werte vier Charakteristika aufweisen:

1. Sie sind attraktiv. Man fühlt sich deshalb von ihnen angezogen. 2. Sie haben die Tendenz zur Dauer. Man will verweilen**,** es soll nicht zu Ende gehen. 3. Sie haben die Tendenz zur Beheimatung. Dieser Ort ist ein guter Ort, da möchte man wieder hin. 4. Sie lassen den Menschen lebendig werden. Das eigene Leben bekommt Fülle, man ist erfüllt und vitalisiert.

## 2. Authentizität unter dem Aspekt der Gestaltung

- Nach einem Vortrag über Authentizität kam ein Gymnasiallehrer voller Ärger auf die Psychologen auf mich zu und berichtete folgendes: Nach einer Kur, die er aufgrund eines Burn-Outs angetreten hatte, wurde ihm beigebracht, er habe Emotionen verdrängt und solle sich nunmehr bewusst zu seinen Gefühlen stellen und diese – durchaus auch in der Schule – mitteilen. Dies setzte er beherzt um und wurde schlagartig zum Gespött der Schülerinnen und Schüler, die seine Befindlichkeitsäußerungen am Anfang einer Stunde (heute sei er etwas ängstlich oder unsicher oder nicht so stabil) eher lächerlich fanden als einfühlsam begleiteten. Jedenfalls war die Schule nicht der richtige Ort für Mitteilungen dieser Art, das bekam der Lehrer schnell zu spüren und war fortan verbittert gegenüber jeglicher psychologischer Hilfestellung.

Wie kann man also – auch in der Schule – authentisch sein, wenn man nicht wie obiger Kollege scheitern will? Kann man überhaupt in der Schule authentisch sein?

Es kommt darauf an, was man unter Authentizität ver-

steht. Wenn man glaubt, man müsse alles „rauslassen“, weil es ja jetzt in einem sei, also alle Gedanken, Gefühle, Stimmungen, Impulse mitteilen und ausleben, dann wird man tatsächlich erhebliche Probleme mit seiner Mitwelt bekommen. Leider ist dies das verbreitetste Verständnis von Authentizität. Die Existenzanalyse sieht demgegenüber in der Authentizität eher einen innerlich vollzogenen und äußerlich gelebten Abstimmungsprozess. Authentizität ist in diesem Verständnis keine Eigenschaftserfahrung, sondern eine Vollzugserfahrung. Das wird zumeist nicht differenziert. Dies hat damit zu tun, dass die Kenntnis für das Existentielle nicht sehr ausgeprägt ist. Das allgemeine (auch wissenschaftliche) Menschenverständnis ist wesentlich strukturell angelegt (bspw. in entwicklungspsychologischen oder typologischen Klassifikationen). Gerade diese Kategorien aber fassen nicht das existentielle Geschehen, das in der authentischen Lebensgestaltung, wie die Existenzanalyse sie versteht, sich ausdrückt. Authentizität ist hier vielmehr ein Prozess, der sich in innerer Abstimmung vollzieht und äußerlich in einer Stellungnahme ausdrückt. Die innere Übereinstimmung vollzieht sich 1. zu dem, was ist (es geht hier um die Annahme der äußeren und inneren Bedingungen), 2. zu dem, worum es geht (es geht hier um das Herausfinden der personalen Werte) und 3. zu den eigenen Möglichkeiten (es geht hier um die Begrenzung auf die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Situation). Insofern heißt Authentizität, das zum Ausdruck zu bringen, was man in einer bestimmten Situation dieser Situation entsprechend und sich selbst gemäß verantworten kann (vgl. auch Längle, 2008, 27ff.).

Diese kurzen Hinweise müssen aus Zeitgründen hier genügen. Übertragen auf den pädagogischen Alltag möchte ich zwei Aspekte für unseren Zusammenhang hervorheben.

## 2.1 Gute Schule braucht Menschen, die fähig sind, sich situativ abzustimmen

- Ein Lehrer, der zwar seinen Schülern gewogen ist, viel Erfahrung hat, seine Didaktik aufbereitet hat, aber im wesentlichen sein „Ding“ durchzieht, wie man es bei älteren Lehrerinnen und Lehrern beobachten kann, der handelt eben nicht authentisch – höchstens identisch.

Authentisch zu sein, heißt, in einer jeweiligen konkreten Situation herauszufinden, um welchen Wert es in diesem Moment konkret geht und diesen zu verantworten. Dazu ist ein vierfacher Blick notwendig:

- Den konkreten situativen Rahmen hinsichtlich seiner Gegebenheiten zu sehen.
- Die in der Situation beteiligten Personen, also die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Erleben und Vermögen, in den Blick zu nehmen.
- Die Aufgabenstellung, um die es in der Situation geht, im Blick zu behalten.
- Den eigenen Möglichkeitsraum zu sehen und nicht zu übergehen (Lehrstil etc.).

Authentizität in diesem Verständnis ist also ein Abstimmungsprozess, etwas nie Festgelegtes, immer neu Einzuholendes. Und es ist ein Zu-Sich-Stehen-Können.

## 2.2 Gute Schule lebt von lebendiger Kommunikation

Authentizität wird gestiftet, wenn es gelingt, Themen, Gespräche, Begegnungen in eine existentielle Relevanz zu heben. Ein authentisches Lehren fördert die existentielle Relevanz im Lernprozess, um somit das Lernen lebendiger werden zu lassen.

Grundfrage hier ist also: Wie kann es gelingen, Themen oder Begegnungen in das Erleben der beteiligten Schülerinnen und Schüler zu bringen, so dass sie den einzelnen bewegen und eine Bedeutung entfalten können. Gute Schule ist deshalb mehr als eine Stätte der Wissensvermittlung und des Meinungsaustausches. Sie stiftet vielmehr zur Auseinandersetzung und somit zur Begegnung an (vgl. hierzu ausführlich Kolbe 2006, 41ff.). Ein anspruchsvoller pädagogischer Auftrag.

**Literatur**

Frankl VE (1987) Logotherapie und Existenzanalyse. München: Piper

Kolbe C (1996) Authentisch leben. Auf der Suche nach Lebendigkeit und Stimmigkeit im eigenen Leben. (unveröffentlichtes Manuskript zum Vortrag im ORF, Dornbirn 1996)

Kolbe C (2001) Gesundheit als Fähigkeit zum Dialog. Zum Personverständnis der Existenzanalyse und Logotherapie. In: Existenzanalyse 2+3/2001, 54-61

Kolbe C (2004 und 2005) Authentisch lehren. Skript zur Vorlesung an der Universität Wien

Kolbe C (2008) Die personale Motivation und Dialogfähigkeit in der Pädagogik. In: K Aregger, E M Waibel (Hrsg.) Schulleben und Lebensschule. Beiträge einer existentiellen Pädagogik. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius, 2006, 36-46

Längle A (2008) Existenzanalyse. In: Längle A, Holzhey-Kunz A, Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: facultas, 2008, 27-29

*Anschrift des Verfassers:*
*Dr. Christoph Kolbe*
*Borchersstraße 21*
*D-30559 Hannover (Kirchrode)*
*c.kolbe@existenzanalyse.com*
*www.christophkolbe.de*

Vorschau 2011
End-lich leben
Work in Progress

**Herbstsymposium der GLE-Österreich**
**23.-24. September 2011**

GLE-Ö Tel.&Fax: 0043/1/897 43 39
gle-oe@existenzanalyse.org
www.gle.at

# Die Bedeutung der Person in der Existenziellen Erziehung

***Eva Maria Waibel***

***Eine Existenzielle Erziehung wird auf den Grundlagen der Existenzanalyse skizziert. Darin wird die Person als zentral angesehen und zwar sowohl die Person des Kindes als auch die Person der Erziehenden. Fokussiert wird hier auf das Kind in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit, in seiner Potenzialität und seiner Fähigkeit zu Selbstgestaltung und Entscheidung. Das hat Konsequenzen in Hinblick auf die Mach- und Planbarkeit der Erziehung. Wesentlich ist eine phänomenologische Haltung der Offenheit gegenüber einer gegebenen Situation. Ziel einer Existenziellen Erziehung ist es, dem Kind einen freien Austausch mit der Welt zu ermöglichen.***

***Schlüsselwörter: Existenzielle Erziehung, Person, phänomenologische Erziehungshaltung***

***The Significance of the Person in Existential Education***

***---------- This article sketches out the existential approach to education, based on Existential Analysis. The person, both as child and educator, takes centre stage. The focus is on the child in its uniqueness, its potential und its capacity to imagine and decide. This approach has important ramifications for the predictability and feasibility of education. A phenomenological openness to the given circumstances is essential. The goal of Existential Education is to enable children to interact freely with the world around them.***

***Key words: Existential Education, person, phenomenological approach to education***

## 1. Das Kind als Person

### 1.1 Einmaligkeit und Einzigartigkeit

Jeder Mensch, jedes Kind ist einmalig und einzigartig. Unter den Milliarden Menschen auf der Welt gibt es nicht einen einzigen identen Fingerabdruck. Keine Regenbogen- oder Netzhaut des Auges, keine DNS ist der anderen gleich. Nur schon biologisch gleicht daher kein Mensch einem Anderen hundertprozentig. Dies gilt erst recht für die Person.

Ab welchem Zeitpunkt können wir von Person sprechen? Sind neugeborene Kinder bereits Person? Einige Wissenschaftler sehen Neugeborene als Triebbündel, die nur darauf ausgerichtet sind, ihre primären Bedürfnisse wie Nahrungsaufnahme, Zuwendung und Schlaf zu befriedigen. Demgegenüber steht die Auffassung, dass schon Neugeborene, aber auch Ungeborene bereits ihre Einmaligkeit deutlich erkennen lassen. Jede erfahrene Mutter wird letzteres bestätigen. Kinder verhalten sich schon während der Schwangerschaft im Mutterleib sehr unterschiedlich. Nach der Geburt tritt dieses Verhalten noch deutlicher zu Tage.

In dieser Einmaligkeit und Einzigartigkeit ist jedes Kind anders. R. Allers betont, „das Kind als Träger von Werten anzusehen und auch so zu behandeln“ (Allers 1959, 100, zit. nach Utsch 1990, 90). Und es ist ja tatsächlich so, dass sich Person gerade in ihren Werten und in ihrem Wollen zeigt. Carl Rogers formuliert die Bedeutung der Person so: „Ich bin zu der Überzeugung gelangt, dass eine der befriedigendsten Erfahrungen, die ich kenne – und auch eine Erfahrung, die andere am meisten in ihrer Entwicklung fördert – die ist, dass wir einen anderen Menschen genauso wie einen Sonnenuntergang zu würdigen wissen.“ (Rogers 1974, 228)

### 1.2 V. Frankls Aussagen zur Person des Kindes

Interessant ist, dass sich Frankl an manchen Stellen zurückhaltend gegenüber der Manifestation der Person des Kindes äußerte: „In principle it would be justified to assume, as Ungersma does, that the Freudian pleasure principle is the guiding principle of the small child, the Adlerian power principle is that of the adolescent, and the will to meaning is the guiding principle of the mature adult. However the main reason for stipulating such a sequence would be the fact that in the earliest stages of development there is no indication of a will to meaning.“ (Frankl 1970, 41, zit. nach Wicki 1991, 203) Im Gegensatz dazu steht Frankl allerdings, wenn er Portmann zitiert: „In unserem Entwicklungsgang lässt sich nirgends ein Stadium finden, in dem spät erst jene Merkmale hervorträten, die wir als ‚geistig’ abheben“ (Portmann 1956, 36, zit. nach Frankl 1987, 110). An anderer Stelle findet sich

folgendes Bekenntnis: „Mag einer noch ungeboren, mag er Kind sein oder, unfähig einer menschlichen Äußerung, in geistiger Umnachtung leben: Sein menschliches Wesen, seine Persönlichkeit… bleibt immer in gleicher Weise bestehen. Die Möglichkeit zur inneren sittlichen Entscheidung für das Gute hat mit einer besonderen Höhe der Intelligenz- und Willenskraft an sich nichts zu tun.“ (Groner 1955, 42, zit. nach Frankl 2002, 145). Und schließlich meint Frankl, dass vom Augenblick der *Zeugung* an, nicht erst der Geburt, Person zumindest fakultativ vorhanden sei (vgl. Frankl 1990b, 179). Dieses Fakultative kann im Laufe der Entwicklung durch Erziehung und Selbstgestaltung des Menschen immer mehr Präsenz erlangen, aber immer – solange der Mensch lebt – ist er durch die Potenzialität seines Personseins gekennzeichnet. Dabei bleibt die Frage offen, inwieweit Menschen im Laufe ihres Lebens ihre Potenzialität ausschöpfen (vgl. Waibel 2002, 171ff). Wicki, der sich mit diesen Charakteristika über die Person des Kindes bei Frankl (vgl. Wicki 1988, 191f) beschäftigt, kommt zum Schluss, dass es einerseits daran liegen könnte, dass das Seelenleben des Kindes so schwer gedeutet werden kann, weil es sich noch nicht in gewohnter Weise äußern kann, und andererseits, weil Erwachsene dem Kind von vornherein keine Person beziehungsweise Sinnausgerichtetheit zusprechen (vgl. Wicki 1988, 193).

### 1.3 Personsein kennzeichnet den Menschen von Anfang an

Die Person ist nicht nur ein zentraler Begriff, sondern auch der zentrale Angelpunkt der Existenzanalyse. Bei Frankl wird sie definiert als das „Freie im Menschen“, das sich seinem Psychophysikum entgegenstellen kann (vgl. Längle 2000, 30). Erweitert wurde dieses Personverständnis durch Alfried Längle, „der vom Verständnis der Person als ‚dem in mir Sprechenden’ ausgeht, zu dessen Wesensbestimmung der Dialog gehört“ (ebd). Denn immer steht der Mensch mit sich selbst und der Welt in Beziehung, mit seiner inneren und seiner äußeren Welt. Er „lebt“ in „einer ständigen und unaufhebbaren Doppelbezüglichkeit“, in einer doppelten Realität (vgl. Längle 2008, 93). Im Dialog öffnet sich die Person ihrer Innenwelt und ihrer Außenwelt gegenüber. Darin zeigt sich ihre Fähigkeit, mit sich selbst und mit der Welt umzugehen (vgl. Längle 2000, 30f).

Wer die Person des Menschen ernst nimmt, für den ist Erziehen nicht das Schaffen eines Menschen nach eigenen Bildern beziehungsweise eigenen Vorstellungen, sondern ein „Herausschälen der Person“ im Sinne des Ent-wickelns aus den sie verdeckenden und möglicherweise behindernden Hüllen von starren Gewohnheiten, Voreingenommenheiten und unfreien reaktiven Verhaltensweisen. So gesehen kann Erziehung ein Schrittmacher für die *Entwicklung als Person* sein. Erziehung ist somit „’Ent-wickel-ung’ im ursprünglichen Wortsinn, wobei es einerseits das Selbst selber ist, das ausgewickelt und entbunden werden soll, andererseits das Selbst das Handlungszentrum des Auswickelns und Entbindens ist“ (Zimmermann 1997, 19). Wobei hinzuzufügen ist, dass es das Ziel von Erziehung ist, dass die immer stärker zum Vorschein kommende Person immer mehr sich selbst ergreift, in den eigenen Erziehungsprozess eingreift und ihn mitformt, indem sie sich selbst gestaltet.

Bekanntlich geht beispielsweise Maria Montessori davon aus, dass es in der Erziehung hauptsächlich darum ginge, die Entwicklung der Person in einer möglichst kindorientierten, lebendigen, von Liebe geprägten Umwelt zu ermöglichen und daher als Erwachsener diese Entwicklung möglichst wenig zu „stören“. Als störend und bedrückend in der herkömmlichen Erziehung wertet sie die erziehenden Erwachsenen. Wenn die Seele des Kindes wachsen wolle, „wartet ein anderes Wesen auf sie, ein Wesen von ungeheurer Macht, das sie zugleich packt und beinahe erdrückt – der Erwachsene“ (Montessori 1980, 56). Deshalb ist es ihr Bestreben, „ein unzeitgemäßes Eingreifen des Erwachsenen mit seinem Willen und seinen übertriebenen Vorstellungen von der eigenen Machtvollkommenheit“, das jeden Bauplan zerstören oder seine Verwirklichung in falsche Bahnen lenken könne, hintan zu halten (ebd.). Entscheidend scheint aber nicht zu sein, dass es keine Erwachsenen gibt, sondern dass Erziehende in anderer Form an Erziehung herangehen.

## 2. Die pädagogischen Konsequenzen aus dem existenzanalytischen Entwicklungsverständnis der Person

### 2.1 Erziehung: Wechselwirkung von zwei Personen

Erziehung ist nicht einfach die Erledigung einer Aufgabe. Erziehung ist ein die ganze Person herausforderndes Lebens-(abschnitts)projekt. In der Praxis ist Erziehung so komplex, dass deren Grundlinien herausgearbeitet werden müssen, wenn sie in Ansätzen deutlich werden soll. Schließlich kann *jedes* Handeln, aber auch das *gesamte* Sein der Erziehenden im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zur Erziehung beitragen.

An der Erziehung sind mindestens zwei Personen beteiligt. Die geistige Person der Erziehenden beziehungsweise deren Sein ist immer Teil des Erziehungsprozesses, genauso wie die geistige Person und das Sein der zu Erziehenden. Aber auch jede (pädagogische) Handlung beziehungsweise Nichthandlung setzt Maßstäbe oder Tatsachen, hat Wirkungen und Nebenwirkungen. Ob Wirkungen durch das eigene Sein oder durch Handlungen: Was bei der Erziehung geschieht, hängt in erster Linie von den beteiligten Personen ab, von deren Emotionalität, von deren Motivationen, von deren Authentizität, Selbstwert und Lebendigkeit.

Alle Erziehenden, ob es sich um Eltern handelt oder um professionelle Erzieherinnen und Erzieher, wirken auf vielfältige Weise mit ihrer Person, ob sie dies nun wahrhaben oder nicht. Aber auch die Kinder, mit denen sie es zu tun haben, und das Erziehungsgeschehen selbst wirken auf sie zurück. So kann Erziehung für alle Beteiligten zum Schritt-

macher von Entwicklung werden. So gesehen sind Erziehende Begleiter oder manchmal auch Ermutiger. Hin und wieder werden sie zum „Advocatus diaboli“, mit dem Mut zur Konfrontation. Denn immer wieder braucht es von Erziehenden einen Hinweis auf die Überwindung einer Angst, eine Rückmeldung, das Verdeutlichen einer Wahl, eine Herausforderung zu einer Entscheidung, einen Impuls, der zum Erproben eigener Tätigkeiten herausfordert.

„Leibliches wird durch Vererbung geschenkt – Seelisches wird durch Erziehung gelenkt; Geistiges kann jedoch nicht erzogen werden: Geistiges muss vollzogen werden...“ (Frankl 1984, 189). Das bedeutet für Erziehende, dass Erziehung nur gelingen kann, wenn zur Person des Menschen vogedrungen werden kann. Gleichzeitig macht jedoch Frankl deutlich, dass genau die Person nicht erzogen werden kann. Was bedeutet das in Zusammenhang mit dem Anliegen der existenziellen Erziehung? Wenn Erziehung den Anspruch hätte, Person für die Zukunft in bestimmter Form festzulegen, dann kann dies tatsächlich nicht gelingen. „Denn die Möglichkeit, stets wieder frei entscheiden zu können, steht im Gegensatz zu einer Festlegung.“ (Wicki 1988, 229) Eine existenziell und personal orientierte Erziehung beansprucht daher nicht, Person zu formen oder zu verändern, sondern sie anzusprechen. Es geht darum, mit ihr in einen Dialog zu kommen und diesen als Ausgangspunkt für jede erziehliche Bemühung zu nehmen. „Eine Erziehungstheorie, die das Personale ausser Acht lässt, steht auf unzureichendem Grund und wird sich in der Praxis immer wieder als falsch (unwahr) erweisen, weil sie dem Menschen nicht angemessen und gerecht ist; sie geht am spezifisch Menschlichen vorbei“ (Wicki 1988, 230).

Eine personal und existenziell orientierte Erziehung erfordert daher, das Kind als Person konsequent einzubeziehen: „Das Kind macht sein autonomes Selbst geltend, seine Eigeninteressen, seine eigene Sicht der Dinge. So gesehen ist Erziehung Angebot. Kinder werden (passiv!) nicht erzogen, werden nicht ge-fördert, werden nicht be-handelt, werden nicht therapiert, sondern gehen aus dem Prozess der Erziehung gemäß dem eigenen Ansatz, der ontogenetischen Eigengesetzlichkeit mit einem eigenen Resultat hervor. Erziehung ganz allgemein gesehen ist eine Auseinandersetzung zwischen dem autonomen System des Erwachsenen und dem autonomen System des Kindes. Dabei werden auf beiden Seiten gemäß dem je eigenen Ansatz Interessen ins Spiel gebracht.“ (Speck 1991, 112f) Das heißt aber nicht, dass sich Erziehende nur noch auf das Kind konzentrieren und sich dabei selbst aus dem Auge verlieren sollten.

Ganz im Gegenteil: Bei einer personal und existenziell verankerten Erziehung ist es ausschlaggebend, sowohl bei sich selbst als auch beim Anderen zu sein. Auf diese Wechselwirkung macht Herzog aufmerksam, wenn er meint, dass den Erziehenden, die ihre Edukanden nicht als Personen wahrnehmen können, auch die eigene Person entgleite (vgl. Herzog 2002, 491) und umgekehrt.

Eine solche Haltung verlangt den Erziehenden einiges ab. In der Art dieser Brücke zwischen den beiden beteiligten Personen wird die Qualität der Beziehung deutlich. Wenn Erziehung auf Beziehung beruht und zu Begegnung führt, wird sie fruchtbar. Fruchtbar ist sie dann, wenn es gelingt, den anderen Menschen in seinem Wesen zu erreichen und ihn in seiner Person zu berühren. Wer in seinem Personsein angesprochen wird, fühlt sich verstanden und angenommen. Und wer sich angenommen fühlt, kann innerlich berührt werden. Wenn es Erziehenden gelingt, ihre Edukanden in dieser ihrer inneren Gestalt zu verstehen, wahrzunehmen und aus dieser Tiefe heraus zu begleiten und zu führen, kann Erziehung wirksam werden.

## 2.2 Die Selbstgestaltung des Menschen

In und mit seinem Personsein gestaltet sich der Mensch. Schon die Denker im alten Griechenland gehen von der Idee der Selbstbestimmung und Selbsthervorbringung des Menschen aus: Zu diesem Zeitpunkt wird diese dem einzelnen Menschen aber noch nicht zugetraut (vgl. Böhm 2004, 12). In der Renaissance gewinnt die Idee, dass der Mensch „alles werden“ und daher seinen Platz in der Welt selber wählen kann, an Bedeutung. Schließlich wird in der Reformation die Bedeutung des Individuums besonders betont und dessen Freiheit und Verantwortung hervorgehoben (vgl. Böhm 2004, 48ff). „Der Mensch ist jenes Wesen, das seine Bestimmung nicht von außen empfängt, sondern sich selber gibt und selber geben muss, um auf diese Weise zum authentischen Autor seiner eigenen Lebens- und Sinngeschichte zu werden.“ (Böhm 2004, 10) Er hat während seines gesamten Lebens die Fähigkeit, sich zu verändern.

Für Frankl widersetzt sich Erziehung genauso wie Psychotherapie dem direkten manipulativen Zugriff, denn Menschen lassen sich – aufgrund ihrer Person – nicht vorausplanen. „Die Eltern geben bei der Zeugung eines Kindes die Chromosomen her – aber sie hauchen nicht den Geist ein.“, meint daher Frankl (Frankl 1984, 181). Das Sosein der eigenen Kinder kann man sich nicht nur nicht aussuchen; es ist absolut unvorhersehbar und unberechenbar. Natürlich kann dieses Sosein pädagogisch und psychologisch korrigiert werden, denn: „Diese Umerziehung wandelt das Sosein in ein Anderssein. Aber dieses Anderswerden richtet sich letztlich nicht nach dem Wollen der Eltern, sondern nach einem Sollen, das vom Kind als je Eigenes erlebt wird.“ (Frankl 1990a, 181) Damit ist die gelebte Biografie eines Menschen im Gegensatz zu seiner Biologie sein eigenes Lebenswerk. Darin wird seine Person greif- und sichtbar. Gerade weil eine Person die Möglichkeit zur Stellungnahme und damit zur Veränderung hat, lassen sich aus den so genannten „harten Fakten“ einer Biografie weder eine Voraussage über die Persönlichkeitsentwicklung treffen noch im Nachhinein Deutungen hineininterpretieren. Selbst objektiv schwerste traumatische Ereignisse können bei unterschiedlichen Personen völlig verschiedene Auswirkungen haben, je nachdem, wie sich die entsprechende Person zu den Geschehnissen zum Zeitpunkt des Geschehens, aber auch im nachhinein, einstellen konnte (Titze 1988, 29).

Die Gestaltung des eigenen Lebens kann niemandem abgenommen werden, auch nicht dem Kind. Erziehung kann und soll diese Gestaltungskräfte anregen oder jedenfalls nicht hemmen. Denn jedes Werden und Anderswerden des Menschen ist ohne sein Mitwirken nicht denkbar. Auch wenn ein Mensch sich treiben lässt und sich nicht innerlich am Geschehen beteiligt, gestaltet er sich darin. Zwar nicht aktiv, aber passiv. Jeder Mensch entscheidet daher nicht nur über eine Sache, sondern immer auch über sich selbst. Während er sein Leben gestaltet, entfaltet er sein Personsein.

Aufgrund der Möglichkeit zur Selbstgestaltung jedes Menschen wird für Erziehende deutlich:

Es ist klar, dass Erziehende Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Sie sind aber nicht allumfassend für das gesamte Erziehungsgeschehen verantwortlich. Wer „nach bestem Wissen und Gewissen und entsprechend dem Alter der Edukanden seine Verantwortung wahrnimmt, kann... dem anderen getrost die seine überlassen. Ja, er **muss** sie ihm sogar überlassen, wenn er keinen Übergriff auf den anderen machen will“ (Waibel, 2002, 182). Die Verantwortung beim anderen belassen zu können, braucht wiederum Mut, Vertrauen, Offenheit, aber auch das Wissen, dass für die Zukunft eines Menschen keine Prognosen gestellt werden können und dass man als Erziehende nicht allein für die Zukunft der Kinder verantwortlich ist. Es ist für Erziehende entlastend und gleichzeitig möglicherweise unbefriedigend, dass Erziehung einen Menschen nicht allein ausmacht, nicht für alle Zukunft formt.

## 2.3 Entscheidungen als Voraussetzungen für Selbstgestaltung

Der Mensch handelt nicht nur so, wie er ist, sondern er wird auch so, wie er handelt (vgl. Frankl 1986, 97). Grundlage des Handelns (nicht des Reagierens) bilden vorangegangene Entscheidungen. Da Entscheidungen angesichts eines Wertes gefällt werden, ist es ausschlaggebend, *woran* sich der Mensch ausrichtet und damit entwickelt. Aber ebenso klar ist: Auch eine Reaktion oder Nichtentscheidung ist eine Form der Entscheidung. Mit seinen Entscheidungen – oder Nicht-Entscheidungen – beteiligt sich der Mensch auf seine ihm jeweils eigene Art an der Welt. Ein klares „Ja“ zu einem Tun, das ihm wertvoll erscheint, bringt ihn sich selbst näher. Der Mensch trägt also, unabhängig davon, ob ihm das bewusst ist oder nicht, täglich, ja sogar stündlich und minütlich durch seine (Nicht-)Entscheidungen zu seiner Selbstgestaltung bei. Das gilt im Übrigen nicht nur für das Kind und die Erziehung, sondern für jeden Menschen in jeder Situation. Wie auch immer sich der Mensch entscheidet, lässt sich jedoch nicht vorausberechnen oder vorhersagen. Immer wieder ist der Mensch für Überraschungen gut.

Das Werden des Menschen erfolgt auch nicht immer kontinuierlich: „Umbrüche, Einbrüche und Quantensprünge sind möglich“ (Waibel 2002, 176), beispielsweise durch schmerzvolle Erlebnisse, durch Leid und plötzliche Erkenntnisse. „Durch jeweils neue Entscheidungen kann der Mensch sich immer wieder in eine andere Richtung orientieren“ (Waibel 2002, 175). Und seine Entscheidungen beziehungsweise die Nichtentscheidungen bilden den Motor seiner weiteren Entwicklung (Zimmermann 1997, 17). Auf diese Weise schreibt der Mensch jeden Tag eine Seite seines Lebensbuches. Aus der Sicht des Gehirnforschers Hüther klingt dies so: „Wir Menschen jedoch haben ein Gehirn, das sich erst durch die Art seiner Benutzung gewissermaßen selbst programmiert. Wir müssen uns also entscheiden, wie und wofür wir es benutzen“ (Hüther 2005, 99).

Immer mehr wird der Mensch im Laufe seines Lebens durch diese seine Entscheidungen bzw. Nichtentscheidungen geprägt bzw. prägt er sich damit selbst. Auf diese Weise geht er mit seinen Bedingtheiten um, mit seiner Anlage und mit seiner Umwelt. Immer liegt dem ein erlebender und handelnder Bezug zu einer konkreten Lebensumwelt zugrunde (vgl. Wicki 1991, 233). Die Selbstgestaltung erfolgt daher in der Regel nicht aus sich selbst heraus, sondern braucht Anregung von außen. Anregung kann eine Zu-Mut-ung, Konfrontation oder Forderung sein.

Schließlich kann Erziehung einen Menschen nicht für alle Zukunft festlegen, denn auch spätere Erfahrungen, spätere Entscheidungen des Menschen bauen frühkindliche Erfahrungen und vorgängige Entscheidungen immer wieder um.

## 2.4 Fehlende Voraussagbarkeit und Planbarkeit von Erziehung

Erziehung ist immer ein Wagnis – wie jede Lebensaufgabe. Sie verlangt einen langen Atem. Erziehende wissen ja letztlich nie im Voraus, was ein von ihnen gesetzter Impuls beim Kind auslöst: Freude, Ärger, Trauer, Widerstand, Aggression, Begeisterung,... So gesehen ist Erziehung immer auch ein Aufbruch in ein unbekanntes Land, Leben genannt, in ein Abenteuer.

Der Mensch ist wie das Leben, wie unser ganzes Dasein – existenziell gesehen – nicht planbar und damit nicht voraussagbar. Erziehung bildet da keine Ausnahme. Erziehung ist deswegen nicht planbar, weil Erziehende über die Person eines anderen Menschen nicht verfügen können. „Nicht nur seine Eltern kann man sich nicht aussuchen; man kann sich ebenso wenig seine Kinder aussuchen“ (Frankl 1984, 177). Eltern können nach Meinung Frankl’s ein Kind zu seinem Dasein bestimmen, aber nicht zu einem bestimmten Sosein. Dieses muss es selbst vollziehen. Da es nicht voraussagbar ist, wie eine Person mit einem Impuls, einer Anregung umgeht, bleibt letztlich offen, welche Antwort sie gibt. Wenn Frankl davon spricht, dass Psychotherapie eine Gleichung mit zwei Unbekannten sei, wobei die eine Unbekannte die Persönlichkeit des Arztes und die Andere die des Kranken sei, so lässt sich dies ebenso auf Erziehung übertragen. Denn nicht jedes Kind spricht auf jede Erziehungsmaßnahme gleichermaßen an und nicht jeder Erziehende hat mit seiner

Erziehungsmethode bei jedem Kind Erfolg. Erziehung ist daher das Zusammenspiel von zwei nicht voraussagbaren Personen (vgl. Frankl 2002, 184).

Da Menschen in ihrer Person autonom sind, sind sie keine unbeschriebenen Wachsplatten, die in den Händen der Erziehenden absolut formbar sind. Sie können sich ihnen widersetzen. „Wenn der Heranwachsende... ein Stellung nehmendes Subjekt ist und seinerseits intentional handelt, dann ist die Wirkung nicht verfügbar, die erzieherische Einflüsse in ihm auslösen sollten. Erziehung kann deshalb beabsichtigte Effekte nicht garantieren und oft nicht einmal hinreichend kontrollieren“ (Wicki 1991, 245).

In einem ganz umfassenden Sinne können Kinder nicht „vorausgesagt“, „gemacht“ oder „geplant“ werden. Wie Kinder sind und sein werden, ist daher unberechenbar und unvorhersehbar. Erziehende müssen wissen, dass die verfolgte Absicht und die daraus resultierende Wirkung auseinanderklaffen können. Was angenommen, aufgegriffen oder verworfen wird, bestimmen Kinder beziehungsweise Jugendliche selbst. Zu Erziehende können sich auf vielerlei Arten ungewollter Absicht entziehen, durch (innere und äußere) Abwehr, Trotz, (passiven und aktiven) Widerstand, Aggression,... Sie tun es vor allem dann, wenn nicht auf ihre Person (und damit ihre Potenzialität) eingegangen wird. Wenn Erziehende meinen, Erziehung willentlich durchplanen zu können, setzen sie sich selbst großem Druck aus: „Die Intention, etwas erreichen zu wollen, das wir nicht willentlich steuern können, führt in die Ohnmacht, die lähmt und ausbrennt.“ (Wicki 2006, 88) Er legt dar, dass ein entscheidender Teil des Drucks, der in Erziehung und Schule ausgeübt wird, durch solche Haltungen bedingt ist (ebd.). Denn die verfolgte Absicht kann von den Heranwachsenden aufgenommen, verändert oder verworfen werden (vgl. Waibel 2002, 177). „Erziehung verträgt keine Politik. Auch wenn der Schüler die vorbestimmte Absicht nicht merkt, wirkt sie auf das Tun des Lehrers zurück und entzieht ihm die Unmittelbarkeit, die seine Kraft ist. Auf die Ganzheit des Zöglings wirkt nur die Ganzheit des Erziehers wahrhaft ein, seine ganze unwillkürliche Existenz [...]. Er (der Erziehende, Anmerkung EMW) muss ein ganz lebendiger Mensch sein, der sich seinen Mitmenschen unmittelbar mitteilt: Seine Lebendigkeit strahlt auf sie aus und beeinflusst sie gerade dann am stärksten und reinsten, wenn er gar nicht daran denkt, sie beeinflussen zu wollen“ (Buber 1962, 55, zit. nach Wicki 1991, 252).

Erziehung verläuft – so gesehen – nicht immer nach Plan. Sie ist ein offenes, unplanbares und komplexes Geschehen. Denn „Erziehung (…) muss (…) ständig auf Ereignisse und Vorkommnisse reagieren, die auf sie zurückwirken“ (Dewey, Horlacher & Oelkers 2004, 15). Eine personal und existenziell verankerte Erziehung wird Kinder auf ihrem Lebensweg begleiten und hauptsächlich im Ermöglichen wirken, denn bei „der Erziehung muss man etwas aus dem Menschen herausbringen und nicht in ihn hinein“ (Fröbel, zit. nach Böhmann, Schäfer-Munro & Neumann 2004, 44). Entscheidend sind dabei (pädagogische) Liebe, Einfühlungsvermögen in andere Menschen und ehrliches Interesse.

Erziehung und besonders Existenzielle Erziehung hat nichts mit Machen, Macht oder Manipulation zu tun. In einer existenziell und personal orientierten Erziehung geht es darum, sich in einen anderen Menschen einzufühlen und ihn in seiner Person anzusprechen und herauszufordern, ihm Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Wer in seiner Person angesprochen ist, fühlt sich angenommen. Wer sich angenommen fühlt, wird gestärkt eine eigene Stellung beziehen. Immer aber gilt es, sich dem Kind in der konkreten pädagogischen Handlung möglichst offen und vorurteilslos zuzuwenden. Dewey sieht Erziehung daher als einen Prozess, bei dem letzte Ziele nie erreicht würden, sondern die Erfahrung fortgesetzt werden müsse. Erziehung, so meint er, „has no end beyond itself“ (Dewey et al. 2004, 15).

## 2.5 Erziehung muss nicht perfekt sein

Frankl meint, dass das Leben, wie überhaupt alles Menschenwerk, nur Stückwerk sein kann, oftmals unvollendet, immer unvollkommen (vgl. Frankl 1990a,180). Dieser Tatsache gilt es in die Augen zu schauen und diese letztlich zu akzeptieren. Auch wenn es gute Gründe für den Perfektionismus geben mag, in Summe erschwert er das Leben. Denn es ist eine unrealistische Erwartung, immer überlegen sein zu können, immer Akzeptanz, Beifall oder gar Bewunderung zu erwarten, ganz zu schweigen, von dem, was er in anderen auszulösen vermag.

Zu Perfektionismus neigende Menschen leiden häufig an überhöhten und unrealistischen Anforderungen an sich selbst. Die Anderen leiden mit. Perfektionisten machen sich selbst viel Druck und übertragen ihn auf Andere. Von einem perfekten Chef, aber auch von einem solchen Mitarbeiter oder Partner geht oft ein hoher Anspruch aus. Wer den Ansprüchen nicht genügt, hat es schwer. Denn Perfektionisten sind ungeduldig gegenüber Anderen, die in diesem Räderwerk nicht unhinterfragt mitspielen oder die Fehler machen. Fehlern und Fehlschlägen gegenüber, dem Scheitern gegenüber, können sie unnachsichtig sein. Häufig schlagen solche überhöhten Ansprüche in Verachtung, Entwertung von sich selbst und Hoffnungslosigkeit um. Bei einem Perfektionisten steht der perfekte Ablauf, die erstklassige Arbeit an vorderster Stelle. Erst danach kommt der andere Mensch als Person. Die anderen müssen so sein wie er selbst, genauso unerbittlich und hart zu sich selbst. Ein Perfektionist stellt sich oft bis zur Hergabe in den Dienst einer Sache und verliert sich dabei manchmal selbst aus dem Auge. Dass alles perfekt funktioniert ist wichtiger als die eigene Person oder die des Anderen. Das hat etwas „Technisches“, „Roboterhaftes“ an sich, wenig Menschliches. Je mehr aber die perfekte Erledigung im Vordergrund steht, desto mehr gerät die Person aus dem Blickfeld. So gesehen bildet Perfektionismus den Boden für Apersonalität.

Gerade in der Erziehung stoßen wir immer wieder an die

eigene Endlichkeit und Begrenztheit, weil sich nicht immer alles so gestalten lässt wie geplant. Wir müssen nicht perfekt sein. Es genügt, wenn wir auf das Kind in seiner Individualität eingehen. Perfektion ist der Erziehung sogar abträglich. Mauricio Wild hat es einmal so formuliert: „Wir wollten die besten Eltern sein und haben damit das Leben unseres Kindes sehr erschwert." Erziehende sollen und müssen nicht vollkommen sein, aber sie sollten wirklich da sein, menschlich sein. Dasein heißt, sich für das Kind zu interessieren und eine Bereitschaft zu zeigen, auf die Person des Kindes oder die Situation, in der sich das Kind befindet, einzugehen. Vor allem dürfen und sollen Erziehende Menschen sein. So ist es tröstlich, wenn Frankl meint, dass sich die Unvollkommenheit des Menschen als sinnnotwendig erweise, da sie seine Einzigartigkeit ausmache (vgl. Frankl 1988, 99).

### 2.6 Die phänomenologische Erziehungshaltung

Gerade die Pädagogik könnte von einer phänomenologischen Haltung profitieren, da damit der einzelne Mensch in seinen Bezügen möglichst breit erfasst werden kann. In einer personal und existenziell verankerten Pädagogik geht es darum, den Anderen in einem tiefen Sinn zu verstehen, aber auch ihn in seiner Eigenart zu belassen. Hier wird die Phänomenologie nicht als wissenschaftliche Erkenntnismethode eingesetzt, sondern als wesentliche *Haltung des Verstehens* angewandt. Sie setzt voraus, dass sich Erziehende keine vorgefertigten Bilder vom Anderen machen, sondern ihn so nehmen wie er ist.

Die phänomenologische Erziehungshaltung kurz gefasst:

- Die Phänomenologie braucht *Anteilnahme an den Phänomenen*. Ohne Interesse an der Person, ohne Interesse an dem, was Menschen bewegt, bleibt sie seelenloses Instrumentarium.
- Als eine umfassende Wesensschau erfordert sie eine *Haltung der Offenheit*. Offenheit der Welt und den Phänomenen gegenüber bedeutet Offenheit für alle Erkenntnisinstrumente und Erkenntnisse, für das Neue, für das Nicht-Festgelegte. Die phänomenologische Haltung des Verstehens setzt vor allem auf Vorurteilslosigkeit, indem ohne Vorbehalte, ohne Theorien gefragt wird: Was sehe, höre, fühle ich? *Was will mir dieses eine Kind in seiner Art sagen?*
- Sie bedarf des vorurteilslosen Hinschauens, unverstellt durch Vorstellungen, Erwartungen, eigene und fremde Theorien sowie Zurückhaltung von eigenem Wissen. Dies erst öffnet den Zugang zur Person.
- Eine phänomenologische Haltung baut aber auch auf *Mut und Vertrauen* in die eigene Erkenntnisfähigkeit auf. Mut und Vertrauen sind deswegen nötig, weil nicht weiter objektivierbare Erkenntnisse als Basis für das eigene Handeln genommen werden. Denn die Person der Erziehenden bildet den Referenzpunkt.
- Das Verstehen des Kindes wird durch eine weit gehend *gleiche Augenhöhe* zwischen Erziehenden und zu Erziehenden erleichtert.

Folgende Fragen helfen, eine phänomenologische Betrachtungsweise im Auge zu behalten:

- *Was ist zu sehen?*
- *Was verbirgt sich auf der Rückseite, hinter der Oberfläche, der „Ansicht" der Menschen und der Dinge?*
- *Wo sind beim anderen Freiheit, Verantwortung und Gewissen zu spüren?*
- *Worum geht es dem anderen? Was bewegt ihn?*

## 3. Eckpunkte einer existenziellen Erziehung

### 3.1 Ziel einer existenziellen Erziehung

Wenn sich sagen lässt, ein existenzielles Leben führe, wer in einer freien und offenen Beziehung mit sich selbst, seiner Wahrnehmung dessen was ihm wertvoll ist, seinem Vertretenkönnen des Eigenen und im Ergreifen von Verantwortung für das zu Gestaltende lebt, so ist es ein Ziel der existenziellen Erziehung, dem Kind Grundlagen für sein existenzielles Leben mitzugeben. Existenzielle Erziehung orientiert sich – da die eigene Person von Erziehenden immer Medium im Erziehungsprozess ist – sowohl am eigenen Lebensvollzug als auch an dem des Kindes. Existenziell Erziehenden geht es daher nicht darum, dem Menschen seinen Lebensweg vorzugeben, sondern ihn von einem Verhaftetsein in sich selbst und für den Austausch mit der Welt zu befreien, ihn zum freien Bei-Sich-Sein und gleichzeitigem zum Zur-Welt-Kommen zu begleiten. Konkret bedeutet das, das Kind auf dem Weg zu einer praktischen und sinnvollen Lebensbewältigung zu begleiten, ihm sein Selbst-Werden in der Welt zu ermöglichen. Hier wird deutlich, dass es sich bei der existenziellen auch um eine personorientierte Erziehung handelt. Aus der Hervorhebung des Zieles, nämlich eines existentiellen Lebensvollzuges, wollen wir sie allerdings als eine Existenzielle Erziehung bezeichnen.

Existenziell Erziehende orientieren sich an der Person des Kindes. Es sind Erziehende, deren Denken durch die erziehlich bedingten Aufgaben und Schwierigkeiten bestimmt ist, deren Denken also kein Selbstzweck ist, sondern im Dienst einer am Menschen orientierten Erziehung steht (vgl. Bollnow 1984, 20).

### 3.2 Leitlinien existenzieller Erziehung

In der Existenziellen Erziehung wird der Mensch nicht primär als ein Ergebnis entwicklungspsychologischer, innerpsychischer Prozesse oder umweltlicher Einflüsse angesehen, sondern vor allem auch als ein Wesen, das sich in dem, was möglich ist, auch selbst gestalten kann. Ähnlich wie sich das existenzanalytische Paradigma von anderen Psychotherapierichtungen durch seine „Relativität" im Sinne einer konsequenten Relationalität unterscheidet, verhält es sich mit der Existenziellen Erziehung. Den essentiellen Bezugspunkt bilden die beteiligten Menschen. Es gibt dabei keine absoluten Positionen, alle Erwartungen, Vorgaben und Denkinhalte können in Frage gestellt werden (vgl. Bollnow 1984, 63). Erziehung erweist sich daher ebenso wie das Leben

immer wieder als „Sphinx“, wie Bollnow meint (vgl. Bollnow 1984, 12). Das Leben entzieht sich einem Zugriff und dem angemessen sollte die Erziehungshaltung sein. Ähnlich wie Längle das existenzielle Paradigma als reine Bezüglichkeit beschreibt (Längle 2001, 41), lassen sich somit die Grundstrukturen der Existenziellen Erziehung als *pädagogische Relativitätstheorie* umreißen. Die Inhalte verändern sich mit den handelnden Personen: Es gibt keine immer gültigen Erziehungsmassnahmen, Erziehungsmittel oder Erziehungsziele und schon gar keine allgemeingültigen Rezepte.

Existenzielle Erziehung lässt sich durch folgende formale Grundpositionen festmachen:

- Eine Existenzielle Erziehungshaltung ist nicht nur bezüglich, sondern auch rückbezüglich. Das Erziehungsgeschehen ist nicht nur im Fluss, sondern in wechselwirkenden Zusammenhängen. Eine radikale Bezüglichkeit auf den Menschen hat zur Folge, dass nicht mehr festgelegte Inhalte das Zentrum bilden, sondern der Dialog der beteiligten Personen.
- Existenzielle Erziehung entsteht im wechselwirkend dynamischen Geschehen zwischen Erziehendem und zu Erziehendem unter Berücksichtigung der beteiligten Personen und der Situation. Die Wechselwirkung kann immer anders und neu sein, der Erziehende hält sich dafür offen.
- Die Person ist eine eigenständige *Ganzheit*. So wie das Ganze mehr ist als seine Teile, lassen Teilaspekte einer Persönlichkeit keine Rückschlüsse auf die Person als dem Freien im Menschen zu. Erziehung lässt sich beispielsweise über Untersuchungen zur Konditionierung oder zur Entstehung von Motivation bestenfalls in Teilaspekten aufzeigen.
- Existenzielle Erziehung steht daher gegen eine Rezepthaftigkeit. Sie soll es Erziehenden ermöglichen, ein Verständnis für das Personsein und eine Haltung zum Personsein aufzubauen, die sich in der Erziehung niederschlägt. Diese bietet wiederum eine grundlegende Denkstruktur in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern.
- Aus der grundsätzlichen phänomenologischen Offenheit heraus ergibt sich, dass es sich bei der Existenziellen Erziehung nicht um ein dogmatisches System handeln kann. Diese ist offen für neue inhaltliche Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Anthropologie und anderer Wissenschaften vom Menschen. Sie versteht sich nicht als abgeschlossenes System, sondern offen für inhaltliche Entwicklungen und als eine Grundhaltung der Begegnung.
- Existenzielle Erziehung ist nicht nur offen für neue Erkenntnisse, sondern kompatibel mit anderen Denkweisen, die dieses Person-, Menschen- und Lebensbild nicht ausschließen.

Inhalte und Themen der Existenziellen Erziehung, vor allem aber ihr Menschen-, Personen- und Weltbild verändern klassische Erziehungspositionen. Sie bilden eine Folie für neue Sichtweisen. Dadurch erhält Erziehung eine neue Ausrichtung und Akzentuierung. Vieles erscheint dadurch in anderem Licht.

### 3.3 Ein Ausblick: Die Charakteristika der Existenziellen Erziehung

Existenzielle Erziehung ist *personal* verankert. Konkret fußt Existenzielle Erziehung auf drei Pfeilern, nämlich der Existenz des Menschen, der Person des Kindes und dem Einfluss der Person der Erziehenden:

- Die *Fokussierung auf die Person des Kindes* versucht das Kind in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit zu sehen und ernst zu nehmen und bedenkt zweitens seine *Potenzialität* im Vertreten des Eigenen. Phänomenologisches Verstehen und Förderung des Stellungnehmens des Kindes sind zentral.
- Der verstärkte Einbezug der *Person der Erziehenden* lenkt den Blick auf deren Person als wesentliches „Erziehungsmittel“. Das heißt, was auch immer wir als Erziehende tun, wir bringen uns als Person ins Spiel. Wir sind immer „mitbetroffen“, denn unser erzieherisches Handeln hat immer mit uns selbst zu tun. Es ist vor allem die Person der Erziehenden, die in die Erziehung „hineinwirkt“, entscheidender mitwirkt als ihre Methoden oder Inhalte. Deshalb geht es erstens darum, sich als Person möglichst reflektiert in die Erziehung einzubringen. Besonderes Augenmerk ist zweitens der personalen Ausgestaltung der Beziehung zu geben. Personale Ausgestaltung der Beziehung heißt, sich als Person hinein zu geben, sodass *Begegnung* möglich wird.
- Zwei Faktoren kennzeichnen die Ausrichtung auf eine Existenzielle Erziehung: erstens eine *existenzielle Antworthaltung* auf die Anfrage aus einer gegebenen Situation und zweitens das Aufgreifen existenzieller Themen in der Erziehung, wie Freiheit (personale Entscheidung), Verantwortung (personale Bezogenheit), Werte (personales Berührtsein), Sinn (personale Orientierung).

In der Folge werden nun Charakteristika der existenziellen Pädagogik kurz vorgestellt (vgl. Abb. 1):

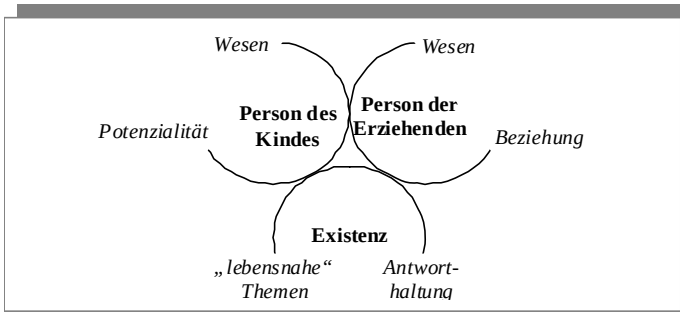



*Abb. 1:* Die Charakteristika der Existenziellen Erziehung

*Die Personalisierung der Erziehung*

Da Menschen verschieden sind, gibt es keine Erziehung, die für alle gleichermaßen maßgebend ist. Deshalb personalisiert die existenzielle Pädagogik – wie schon gesagt – radikal und richtet ihr Hauptaugenmerk auf die jeweilige einmalige Person des Kindes. Alle weiteren Überlegungen gehen davon aus und führen darauf zurück. Existenzielle Pädagogik will das Kind nicht nur erleben lassen, dass es einzigartig und einmalig ist, sondern das Kind darin unterstützen, sich in seiner

Einzigartigkeit und Einmaligkeit zu entwickeln. Für Erziehende steht nicht das „nackte" Wissen über Erziehung im Vordergrund, sondern die Fähigkeit zu einem umfassenden und ganzheitlichen Verstehen des Kindes. Immer geht es darum, das eigene Wissen bestmöglich personadäquat anzuwenden. Wissen kann sich dabei als unterstützend oder hinderlich erweisen.

Es versteht sich dabei von selbst, dass sich Existenzielle Erziehung nicht Defekt orientiert, sondern Person orientiert ausrichtet. Sie will nicht vorrangig die Funktion verbessern, sondern der Person zu ihrem Selbstsein in der jeweiligen Situation verhelfen, um so ihre ganz persönliche Orientierung zu finden. Sie ist nicht an der Funktionalität des Kindes orientiert, sondern an dessen Personalität.

Ein wesentlicher Ansatzpunkt dabei ist, das Kind in seinem Eigenen zu stärken und es gleichzeitig gemeinschaftsfähig zu machen: „Ein Mensch, der völlig in der Gemeinschaft aufginge, verlöre sich selbst, seinen Eigenwert, seine Besonderheit, er könnte sich nicht mehr an die Gemeinschaft verschwenden, weil er sozusagen nicht mehr vorhanden wäre. Und hätte er seinen Eigenwert verloren, so wäre er der Nächstenliebe nicht mehr fähig." (Allers 1959, 100, zit. nach Utsch 1990, 90) Allers ist von einem wechselwirkenden Geschehen überzeugt, nämlich, dass sich ein Kind umso mehr zur Person entwickelt, je stärker es sich der Gemeinschaft, aber auch anderen Aufgaben in der Welt verschreibt: „Der Sinn der Individualität erfüllt sich erst in der Gemeinschaft.", folgert daher Allers (ebd., 91)

*Die Orientierung an der Potenzialität* der zu Erziehenden verlangt den Erziehenden Vieles ab: Erstens einmal gilt es, das innere Wesen der Kinder zu erkennen und zu verstehen, und zwar ohne eigene Wünsche und Vorstellungen in sie hineinzuprojizieren. Zweitens geht es darum, die Heranwachsenden in geeigneter Weise auf ihre inneren, möglicherweise noch brachliegenden Möglichkeiten anzusprechen und sie in ihrem Selbst-Werden zu begleiten. Die Kinder nehmen wahr, wie sie sich in den Erwachsenen spiegeln. Durch deren explizite und implizite Rückmeldungen erhalten sie Auskunft über sich selbst. Darin spüren sie, welche Potenziale in ihnen gesehen und ihnen zugetraut werden.

*Das Sein der Erziehenden*

Die Person wirkt in allem, was sie tut. Pädagogen und Pädagoginnen erziehen durch ihre Haltung, ihre Wertvorstellungen, ihre Zuneigung, kurz: durch ihr ganzes Sein. Wenn das Sein der Erziehenden, also ihre Person, in der Erziehung zu einem so guten Teil ausschlaggebend ist, so folgt daraus, dass die Person einen wesentlichen Erziehungsfaktor darstellt. Authentizität und Persönlichkeit der erziehenden Person werden somit zentral und zu einem bedeutsamen Erziehungsinstrument. Erziehen in einem existentiellen Sinn kann verstanden werden als Arbeiten mit der eigenen Person, „die sich wahrnehmend und Stellung nehmend ins Spiel bringt" (Längle 2001, 31). Dies setzt einen sorgsamen Umgang mit sich selbst voraus. Existenzielles Erziehen verlangt daher, wie gesagt, sich selbst besser kennenlernen und besser mit sich selbst umgehen lernen. Existenzielles Erziehen heißt, auf dem eigenen Weg und gleichzeitig beim Kind zu sein. Existenzielles Erziehen heißt, sich selbst an existenziellen Fragen zu reiben.

*Die Fähigkeit zur Beziehung und Begegnung*

Zentrale Fähigkeiten der Erziehenden sind, wie schon gesagt, der Respekt vor der Personalität des Kindes sowie die Orientierung an dessen Potenzialität, aber auch deren existenzielle Offenheit und Begegnungsfähigkeit. Begegnungsfähigkeit heißt in einer Beziehung offen für das „Du" und die daraus resultierenden Anfragen zu sein. Beziehungs- und begegnungsfähig sind Erziehende dann, wenn sie einen Raum für das „Zwischen" aufmachen können, ein Raum, der sich zwischen ihnen und dem Kind aufspannt, in dem sich Beziehung als personale Begegnung ereignet, ein Raum, der eine Entfaltung des Personseins ermöglicht. Begegnungsfähigkeit setzt aber auch voraus, sowohl die Werte des Kindes als auch die eigenen zu beachten.

*Existenzielle Erziehungshaltung*

Existenzielle Erziehung ist weniger eine Methode als eine Haltung. Eine solche erzieherische Haltung erwächst als Konsequenz aus der Orientierung an der Person des Kindes, an der eigenen Person sowie an der Ausrichtung auf ein existenzielles Leben. Das bedeutet, dass Erziehende nicht in einer Anspruchshaltung verharren, sondern das Kind und dessen Situation als Anfrage an sich selbst verstehen. Das heißt, dass sie nicht mit der Situation und dem Kind hadern, sondern versuchen, eine möglichst gute Antwort auf dieses Kind in dieser Situation – und zwar im Dialog mit ihm – zu finden. Existenzielle Erziehung folgt der Leitlinie, was das Kind im Moment braucht, um in einen weltoffenen und selbstbezüglichen Austausch zu kommen. Das kann auch heißen, dass das Kind etwas von den Erziehenden braucht. Erziehende sollten sich daher in Anwendung der existenziellen Wende (vgl. Frankl 1987, 96) nicht die Frage stellen: „Was kann ich vom Kind erwarten?" sondern stattdessen: „Was erwartet diese Situation vom Kind?" und „Was erwartet dieses Kind von mir?" Bzw. nicht: „Was machen wir dagegen?" sondern: „Was machen wir daraus?" Gleichzeitig ist Erziehung mehr als nur eine Haltung, denn aus dieser existenziellen Lebens- bzw. Erziehungshaltung (vgl. Frankl 1982a, zit. nach Längle 2001, 65) erwächst auch die Tat. Erziehung ist so gesehen eine Aufgabe, die das Kind von uns einfordert und gleichzeitig eine Gabe unsererseits an das Kind. Unsere Gabe sind wir selbst.

*Die Bezugnahme auf existenzielle Themen*

In der Existenziellen Erziehung baut das entsprechende pädagogische Handeln auf grundsätzlichen Überlegungen auf, die von Mensch zu Mensch unterschiedliche Ausprägungen aufweisen, wie beispielsweise: Welches Wissen und welche Fähigkeiten braucht der Mensch, um sich im Leben zurechtzufinden und dieses in freier und verantwortungsvoller Art und Weise gestalten zu können? Wie kann er dabei unterstützt werden? Was will der Mensch? Was will das vor einem stehende Kind? Wie kommt das Kind in möglichst nahen Kontakt zum Leben? Da der Mensch in Beziehung zu sich selbst und zur Welt steht, fokussiert die Existenzielle

Erziehung auch die Frage, wie der Mensch seine Beziehungen zur Welt gestaltet, welche Werte ihm wichtig sind und woraus er seinen Sinn bezieht.

Bei der Existenziellen Erziehung geht es also zusammengefasst darum,

- die Person in den Blick zu nehmen und den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit zu sehen, was einem tiefen Bedürfnis des Menschen entspricht;
- das eigene Sein mit einem „authentischen Ich“ und einem „begegnungsfähigen Du“ als Entwicklungsaufgabe anzusehen;
- sich an der eigenen und der Existenzialität des Kindes auszurichten.

**Literatur**


Böhm W (2004) Geschichte der Pädagogik von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck

Böhmann M, Schäfer-Munro R & Neumann A (2004) Kursbuch Lehramtsstudium

Pädagogik kompakt - Wissenschaftlich arbeiten - Trainingsbausteine für den Studienalltag ; [mit Kopiervorlagen]. Weinheim: Beltz

Bollnow O F (1984) Existenzphilosophie. Stuttgart: Kohlhammer

Dewey J, Horlacher R & Oelkers J (2004) Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule

Frankl V (1984) Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Bern: H Huber

Frankl V (1986) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus fünf Jahrzehnten. München: Piper

Frankl V (1987) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt am Main: Fischer

Frankl V (1988) Die Sinnfrage in der Psychotherapie. München: Piper

Frankl V (1989) Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute. Freiburg: Herder

Frankl V (1990a) Der leidende Mensch : Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. München: Piper

Frankl V (1990b) Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. München: Piper

Frankl V (2002) Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Beltz

Herzog W (2002) Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Hüther G (2005) Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Längle A (2001) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie), 1. Teil: Grundlagen. Wien: GLE-Verlag

Längle A (2008) Existenzanalyse. In: Längle A & Holzhey-Kunz A (2008) Existenzanalyse und Daseinsanalyse. Wien: Facultas, 23-179

Montessori M (1980) Kinder sind anders. Frankfurt: Klett

Rogers C R (1974) Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel

Speck O (1991) Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München: Reinhardt

Titze M (Hrsg) (1988) Einige Anmerkungen zum Paradigmenwechsel in der Psychotherapie. München: Piper

Utsch M (1990) Das Werden der sittlichen Person. In: Das Kind als Person. Tagungsbericht Wien: GLE

Waibel E M (2002) Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Donauwörth: Auer

Wicki B (1988) Das Kind als Person. In: Längle A (Hg) Entscheidung zum Sein. München: Piper

Wicki B (1991) Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. Bern: Haupt

Wicki B (2006) Angst im pädagogischen Kontext. In: Aregger K & Waibel E M (Hg) Schulleben und Lebensschule. Donauwörth: Auer

Zimmermann R (1997) Erziehung zu Freiheit und Verantwortung. Unpublished manuscript, Abschlußarbeit der EA, Wien.



*Anschrift der Verfasserin:*
*Prof. Dr. Eva Maria Waibel*
*Höchsterstrasse 11*
*A-6850 Dornbirn*
*evamaria.waibel@phz.ch*


# Erfahrungen zur Anwendung der Existenziellen Pädagogik

## Begegnung mit schwierigen Kindern und Jugendlichen am Elisabethstift Berlin


***Helmut Wegner und Team***


## 1. Einleitung

Das Elisabethstift ist eine Jugendhilfeeinrichtung in Berlin und Brandenburg. Etwa 120 Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen kümmern sich direkt oder indirekt um das Wohl von 130 Kindern und Jugendlichen im Alter von der Geburt an bis zum 18. Lebensjahr. Die Mitarbeitenden erhalten Unterstützung in ihrer Arbeit im Rahmen von Teamsitzungen, Supervision und regelmäßiger Fort- und Weiterbildung. Die Kinder leben in unterschiedlichen Betreuungsformen, bzw. sie nehmen unsere ambulanten Hilfsangebote in Anspruch. Sozialpädagogische, schulpädagogische, heilpädagogische und therapeutische Kompetenz der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen fördert ihre Entwicklung in allen Bereichen oder hilft bei der Bewältigung von Problemen im Miteinander des Heims, des Wohnbereichs, der Schule oder der Familie. Kinder und Eltern bleiben aufeinander bezogen, auch in schwierigster Situation, auch bei Trennung. Die Lebenswelt des Kindes – insbesondere seine Familie – wird als Ganzes betrachtet. Was zu Belastungen und zu Brüchen der Familie geführt hat und der Weg heraus wird vom Ganzen her – systemisch – verstanden und angepackt. Das Elisabethstift kann Hilfepläne umsetzen, die von einem Aufenthalt von wenigen Tagen bis zu vielen Jahren ausgehen, bzw. ambulant sind. Alle Hilfsangebote gründen sich auf die gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere des VIII. Sozialgesetzbuches der Bundesrepublik Deutschland. Das Elisabethstift arbeitet kooperativ mit allen Dienststellen zusammen, die direkt oder indirekt mit der einzelnen Familie oder mit der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit den Kindern zu tun haben. Das Elisabethstift arbeitet konsequent an der Erweiterung seiner Angebotsstruktur. Es soll ein Hilfeverbund entstehen, der es ermöglicht, fließend auf eine Änderung des Hilfebedarfs zu reagieren.

Vor etwa fünf Jahren begann die Leitung des Elisabeth-

stiftes, die Existenzielle Pädagogik einzuführen. Im Sinn dieser Pädagogik zu arbeiten, ist für alle Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen des Elisabethstiftes verbindlich geworden. Die Anwendung dieser Pädagogik hat zu einer Kulturveränderung geführt. Die pädagogische Arbeit stellt in ihrer Gesamtheit einerseits das Kerngeschäft des Elisabethstifts dar und macht andererseits das zentrale Wesen der Einrichtung aus. Die Existenzielle Pädagogik ist nicht nur als ein Arbeitsmittel oder als eine erlernbare Fähigkeit einzuordnen. Gesprächsführung und Fragetechniken sind bis zu einem bestimmten Grad erlernbar. Handlungsabläufe deeskalierend zu beeinflussen, ist trainierbar. Die Existenzielle Pädagogik anzuwenden und zu üben bedeutet, dass sich die Pädagogen mit der Gesamtheit ihrer Person und ihres Gewordenseins darauf einlassen, ihre Haltung zu sich und zu den Menschen, die ihnen anvertraut sind, auf personale Begegnung auszurichten. Es gilt die eigene Erziehung und die dabei entstandenen Verletzungen neu zu definieren und z. B. die Herangehensweise an Personen mit ihren Entwicklungsaufgaben und Problemen auf der Basis der Existenzanalyse anzusehen.

Bei der Einführung der Existenziellen Pädagogik im Elisabethstift hatten wir es gewissermaßen mit drei Personen zu tun. Die eine Person ist die Person des Kindes, die zweite Person die des Pädagogen, die dritte „Person" ist die Gestalt der Organisation des Elisabethstiftes. So wie es Ziel der Pädagogik ist und war, die Haltung der Mitarbeitenden anzusprechen, so galt und gilt es das Kollektiv der Organisationskultur zu verändern. Wir glauben, dass dadurch der größtmögliche Nutzen für das Kind entsteht. Deshalb wollten wir eine Organisationskultur bilden, die eine existenzielle (Organisations-)Gestalt ist.

> Mitarbeiter des Elisabethstifts berichten, sich aktiver mit ihrer Aufgabe als Erziehende auseinanderzusetzen und ihr Handeln bewusster zu reflektieren, seit sie sich mit der Existenziellen Pädagogik auseinandersetzten.*

Als wir im Elisabethstift begonnen haben, die Existenzielle Pädagogik einzuführen, war das im weitesten Sinn ein Akt der Erziehung an den Personen und an der Institution und führte sowohl die Einzelnen als auch die Einrichtung in eine „Krise" im eigentlichen Sinn des Wortes *crisis* (griechisch: Entscheidung). Unserer Pädagogik gemäß folgt der „Krise" der Dialog. Erziehende sind permanent aufgefordert, ihren Schützlingen Antwort zu sein und mit Worten und Taten Antworten zu geben, die Lebensräume eröffnen.

## 2. Beispiele

### Beispiel A

C. ist 14 Jahre alt und lebt seit einigen Wochen in einer stationären Gruppe unserer Einrichtung, weil sich ihre alleinerziehende Mutter überfordert fühlt. C. ist intelligent und gepflegt, sie besucht eine Realschule. Eines Abends reagiert C. äußerst aggressiv, sie zertrümmert Möbel, schlägt die Erziehenden und rennt aus der Gruppe, bleibt aber in der Nähe und schreit lauthals, scheinbar unkontrolliert. Zunächst gelingt es keinem Pädagogen einen Zugang zu ihr zu bekommen. Als sie versucht mit bloßen Händen Glasscheiben zu zerstören, halten Pädagogen sie fest. Eine Suizidalität ist nicht auszuschließen. Daraufhin reagiert sie noch aggressiver. Die Situation scheint den Pädagogen völlig zu entgleiten. Schließlich wird sie von zwei Pädagogen an Füßen und Händen festgehalten. Obwohl sie gleichbleibend aggressiv ist, entschließen die Pädagogen sich dazu, dass einer den Raum verlässt. Daraufhin beruhigt sie sich ein wenig. Der immer noch festhaltende Pädagoge bietet ihr an loszulassen, wenn sie bereit ist, ihm zu erzählen was sie beschäftigt. Nach einer Weile und nach dem Hinweis, dass der Raum drei Ausgänge hat, und es ihr auf jeden Fall gelingt, wegzulaufen, wenn der Pädagoge loslässt, auch wenn sie dann weglaufen möchte, lässt sie sich auf das Gesprächsangebot ein. Sie berichtet, dass der Erzieher ihr verweigert hat, ein Entschuldigungsschreiben für die Schule auszustellen, weil sie an diesem Tag nicht zur Schule gegangen ist. Er begründete das damit, dass sie ja schließlich nicht krank sei. Sie berichtet, dass sie nicht zur Schule hätte gehen können, weil sie in einem Streit ihr letztes Paar Schuhe zerstört habe und nun keine eigenen Schuhe mehr besitzt. Sie erklärt sehr bestimmt, dass sie alle Angebote ausschlägt, von anderen bereits getragene Schuhe übergangsweise anzuziehen. Das ist also der vorgetragene Grund für die massive Eskalation.

> Folgende Fragestellung prägte sich mir dabei ein: Was braucht dieses Kind in diesem Moment von mir? *

Nur in der Zusammenschau mit der Massivität der Eskalation ist die Wichtigkeit eigener oder neuer Schuhe zu begreifen. Der Pädagoge verspricht ihr, sie in der Schule zu entschuldigen. C. wird immer lockerer und redseliger. Danach unterhalten sich die Beiden, wie sie denn in Zukunft zu neuen Schuhen kommen will. Gemeinsam diskutieren sie verschiedene Möglichkeiten: Ist sie bereit ohne Schuhe in ein Schuhgeschäft zu gehen, quasi auf Socken? Sie verneint. Ist sie bereit, sich in ein Schuhgeschäft tragen zu lassen? Das kann sie sich gar nicht vorstellen. Was wäre, wenn ein Schuhverkäufer ihr die Schuhe bis zum Auto bringt? Das wäre C. zu peinlich. Die am nächsten liegende Lösung fällt den Beiden erst zum Schluss ein: Sie bestellen Schuhe im Internet, per Eilsendung. Bis die Schuhe da sind, erhält C. eine Entschuldigung für die Schule. Im Anschluss daran berichtet C., dass gebrauchte Schuhe so sehr stinken, der Geruch sei für sie absolut unerträglich. So wird nach und nach deutlich, dass es letztlich nicht die Schuhe sind, sondern die Vorstellung, dass sie den Geruch von Fremden „anziehen" soll.

In den folgenden Tagen lässt C. einer ihr vertrauten Pädagogin ihr Tagebuch lesen, darin hat sie einen sexuellen Missbrauch festgehalten, der in einer besonderen Weise geruchsintensiv war.

Indem wir C. glaubhaft machen konnten, dass wir sie als Person ernst nehmen und uns auf sie einlassen, in dem Maße fand sie Vertrauen zu uns und war bereit, sich und ihre Ge-

* Erfahrungen mit der Existenziellen Pädagogik bei einem Besuch der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung Elisabethstift in Berlin mit EM Waibel von A. Keusch, PHZ Zug

schichte anzusehen.

Weil die Pädagogen C. als Person ernst nahmen, fanden sie schlussendlich zu einer Antworthaltung, die sich deutlich von reaktiver Pädagogik unterscheidet. In der Antworthaltung geht es ausschließlich darum, was das Gegenüber für eine Antwort braucht, um Entscheidungsfreiräume eigenverantwortlich nutzen zu können.

Unsere Kollegen und Kolleginnen aus der Elisabethstift-Schule erzählen die nächsten Beispiele:

## Beispiel B

Es geht um einen 10 jährigen Schüler, der im Bereich der Regelschulen als unbeschulbar galt, weil er sich nach kleinsten Überforderungsmomenten der Konfliktbewältigung entzog und wiederholt das Schulgelände verließ und davonlief. Hieraus folgte das Einsetzen des herkömmlichen Disziplinarapparates, an dessen Ende der Schulverweis wartete.

Ein Grundsatz der Existenzanalyse legt an dieser Stelle eine vielversprechende Haltung nahe: Da jeder Mensch einzigartig und unvergleichbar ist, stellt somit auch jeder Schüler ein absolutes Novum für uns dar, dem die herkömmlichen Konzepte und Maßnahmen womöglich nicht gerecht werden können. Vielmehr verdient er, was der Name unserer Pädagogik kurz gesagt mit sich bringt, nämlich die genaue Analyse seiner Existenz und damit ein tiefes Eintauchen in dessen Lern- und Lebenswelt. Erst hierdurch lernen wir unseren oben genannten Schüler mit all seinen Denkmustern und Beweggründen kennen, die durch vielschichtige psychosoziale Belastungsfaktoren bedingt sind und sein aktuelles Verhalten hinreichend erklären. Aus seiner Sicht und durch seine bisher gemachten Erfahrungen machte es tatsächlich für ihn Sinn, jenen Situationen zu entfliehen, die von Versagensängsten und Misstrauen geprägt waren.

In seiner neuen Schule sollte er an erster Stelle das erhalten, was ihm bislang als Voraussetzung fehlte, um dauerhaft im Kreis seiner Mitschüler anzukommen, nämlich das bedingungslose Wertgeschätzt-Werden und Angenommensein mit dem Gefühl, sein „Sosein“ ausdrücken zu dürfen. Und dass er sich seinem Platz an dieser Schule sicher sein kann, auch wenn er noch so oft davon läuft. Im täglichen Dialog mit seiner Lehrerin kann er sich zunehmend auf deren kontinuierliches Beziehungsangebot einlassen und weiß sie gewiss an seiner Seite, wenn es um Hilfe beim Aufbau von Konfliktlösestrategien geht.

Vielversprechende Fortschritte erzielt die Einbindung des Schülers in zunehmend verantwortungsvolle Klassendienste und Aufgaben im Schulalltag (Mitverantwortlich bei der Essensausgabe/Vortrag eigener Fürbitten im Gottesdienst/musikalische Vorträge vor großem Publikum). Diese dienen ihm als wertvolle Erfahrungswerte, die seine Selbstsicherheit steigern und ihn erkennen lassen: Wenn ich es bis hier hin geschafft habe, dann schaffe ich es auch noch weiter (Noodynamik), also macht es Sinn für mich, hier zu bleiben.

> Die Schüler sollen Raum erhalten, sich ihrer eigenen Werte bewusst zu werden, damit sie die Kraft haben, verantwortungsvoll Entscheidungen zu treffen. *

Mittlerweile läuft er nicht mehr davon und genießt im Angenommensein den Freiraum, mehr und mehr seine Talente, Qualitäten und Ressourcen im Unterricht einzubringen.

## Beispiel C

Unser zweites Beispiel aus der Schule handelt von einem siebenjährigen Schüler, der bei einer sehr überbehüteten und wunschorientierten Erziehungsdynamik der Eltern nur unzureichend gelernt hat, seine eigenen Kräfte zu entfalten, was aus existenzanalytischer Sicht der „inneren Verwöhnung“ zugerechnet wird. Dies offenbart sich im Unterricht in einer sehr ausgeprägten Wunsch- und Anspruchshaltung. Anfangs mündeten bei unserem Schüler vor dem beschriebenen Hintergrund scheinbar harmlose Frustrationsmomente unvermittelt in heftige fremd- und autoaggressive Wutausbrüche, die in einer langwierigen Verweigerungshaltung endeten. Für die Bearbeitung dieser Problematik greifen wir auf rollenspielgestützte Nachbereitungsgespräche zurück. Diese sind aus existenzanalytischer Sicht auf das Vermögen von Selbstdistanz und Selbsttranszendenz, also die Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung ausgerichtet. In zwei Schritten übt der Schüler unter Einsatz von Handpuppen den Ursprung und den Verlauf der Wutausbrüche nachzufühlen. Zunächst aus seiner eigenen Sicht und nach Rollenwechsel aus der des Schulpädagogen. Im Rahmen dieser Nachbereitungen zeigt der Schüler ein erstaunliches Vermögen zur Eigenreflexion und erarbeitet gemeinsam mit uns eine Strategie, wie wir kommenden Konflikten begegnen. Diese beinhaltet sein Empfinden, dass er zwar den Ausbruch der Wut nicht verhindern könne, aber mit uns üben wolle, dass diese nicht mehr so lange bleibt. In seinen Worten heißt das: „Die Motzkuh wird immer mal wieder kommen, aber wenn ich gut übe, entscheide ich darüber, wann sie wieder geht, und das ist doch schon mal was.“ Diese Gespräche waren aus unserer Sicht so erstaunlich wie hilfreich. Mittlerweile hat der Schüler ein sensibles Gespür dafür entwickelt, aufkommende Wut schnell zu registrieren und vermag überdies selbständig auf die Instrumente der Rollenspiele zurückzugreifen, indem er einen Schritt aus sich heraus geht und seine Gefühle zu erforschen versucht: woher kommt die Wut; macht sie für mich Sinn; was waren meine Anteile am Konflikt; lohnt sich der Ärger überhaupt…? Auf diese Weise kann er die wie oben beschriebenen heftigen Ausbrüche zumeist abwenden.

In den kurz beschriebenen Beispielen erkennen wir zwei Schüler, die entsprechend dem Anliegen der Existenziellen Pädagogik aktiv den Fragen und Herausforderungen ihrer schulischen Umwelt begegnen, aus der Auseinandersetzung mit diesen gestärkter hervorgehen und letztlich auf dem Weg über die Person zur Persönlichkeit sind.

*Anschrift der Verfasser:*
*Theol. Dipl.Soz.Päd. Helmut Wegner*
*Elisabethstift*
*D-13467 Berlin, Berliner Strasse 118*
*Helmut.Wegner@Elisabethstift-Berlin.de*

* Erfahrungen mit der Existenziellen Pädagogik bei einem Besuch der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung Elisabethstift in Berlin mit EM Waibel von A. Keusch, PHZ Zug

# Die Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der schulischen Praxis

***Manfred Zmy***

***Der Kompetenzerwerb steht heute im Mittelpunkt des schulischen Lernens. Dabei dürfen Kompetenzen nicht auf ihre kognitiven Komponenten reduziert werden, sondern beinhalten ganz wesentlich auch emotionale Aspekte, d.h. die Wahrnehmung, den Ausdruck, das Verständnis und die Regulation von Gefühlen. Diese Fähigkeiten bestimmen maßgeblich auch das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern.***
***Der Vortrag möchte der Bedeutung von Gefühlen für das Lernen im Schulalltag nachgehen und Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der Schulpraxis vorstellen. Dabei soll abschließend auch gezeigt werden, dass emotionale Kompetenz eine grundlegende Voraussetzung personalen Lernens ist, die in der existenzanalytischen Anthropologie gut verankert ist.***

***Schlüsselwörter: Embodiment, emotionale Kompetenz, Empathie, Gefühle, personales Lernen***

***The development and encouragement of emotional competence in school practice***

---

***The acquisition of competence is focused on in today's learning at school. In the process, these skills should not be reduced to their cognitive components, for they essentially include emotional aspects, namely the perception, expression, understanding and regulation of feelings. These abilities also largely determine the learning behavior of students.***
***This speech investigates the importance of emotions for learning in everyday school life and introduces possibilities of developing and encouraging emotional skills in school practice. It will conclusively be shown that emotional competence is a fundamental requirement for personal learning, which is well embedded in the existential analytical anthropology.***

***Keywords: embodiment, emotional competence, empathy, feelings, personal learning***

## Einleitung

Das Thema der Herbsttagung 2009 der GLE-D „Gefühlen auf die Spur kommen" weist vielfache Zusammenhänge mit dem Lebensraum Schule auf. Gefühle bestimmen wesentlich das Lern- und Schulklima. Schüler und Lehrer machen jedoch auch die Erfahrungen, dass im Schulalltag Gefühle eher unterdrückt werden, als dass ihre positive Kraft für das Lernen und die Gestaltung des schulischen Lebens genutzt und gefördert werden. Zum Bildungsauftrag der Schule gehört neben dem Wissenserwerb, dass Kinder und Jugendliche sich und andere besser verstehen lernen und die eigene Persönlichkeit weiterentwickeln. Dabei kommt den Fähigkeiten, eigene Gefühle und die Gefühle anderer wahrzunehmen, zu verstehen und zu managen in der Schulwirklichkeit enorme Wichtigkeit zu.

In einem ersten, eher theoretisch orientierten Teil meines Vortrags möchte ich das Verhältnis von Emotionen und Lernen behandeln. Ausgehend vom Begriff des Kompetenzlernens als Leitidee heutiger Unterrichtspraxis soll zunächst der Begriff der emotionalen Kompetenz näher geklärt und ihre Entwicklung im Kindes- und Jugendalter aufgezeigt werden. Dabei möchte ich auch Erkenntnisse der Neurowissenschaften mit einbeziehen.

Der zweiten Teil des Vortrags zeigt exemplarisch Wege zur Förderung der emotionalen Kompetenz in der schulischen Praxis und nennt einige Beispiele für gelungene Projekte. Abschließend soll die Anschlussfähigkeit der vorgetragenen Überlegungen in den Kontext existenzanalytischer Theoriebildung aufgezeigt werden.

## 1. Emotion und Lernen

### 1.1 Kompetenzlernen als Leitidee heutiger Unterrichtspraxis

Die pädagogische Arbeit in Schule und Unterricht ist zu allen Zeiten von Leitideen bestimmt gewesen, an denen sich diese ausrichtet und orientiert. Zur Erinnerung seien nur genannt: die Orientierung am Bildungsbegriff, am Begriff der Schlüsselqualifikation oder am Lernzielbegriff. Heute stellen alle Lehrpläne und Bildungsstandards der verschiedenen Bun-

desländer als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie den Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt der Unterrichtspraxis.

Der Psychologe und Erziehungswissenschaftler Franz Weinert beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001, 27f.) Kompetenzen sind in der Unterrichtspraxis an spezifische Gegenstände, Inhalte, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden. „Kompetenzen lassen sich von Handlungsabsichten, Aufgaben oder Herausforderungen her bestimmten. Diese beschreiben die interne Struktur der Kompetenz, die erforderlichen Fertigkeiten, das notwendige Wissen, die nötigen Einstellungen. Insofern können Kompetenzen nicht auf ihre kognitiven Komponenten reduziert werden. Vielmehr enthält eine Kompetenz eine kognitive, emotionale, motivationale und soziale Komponente, Verhaltensanteile, allgemeine Einstellungen und Elemente der Selbstwahrnehmung." (Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003, 14) Um erfolgreich lernen zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler also nicht nur intellektuelle/kognitive Fähigkeiten wie z.B. Informationen aufnehmen, sortieren, vergleichen, verbinden, wiedererkennen und abrufen können, sondern auch emotionale und motivationale sowie soziale Kompetenzen.

Wichtig sind für das Lernen ferner metakognitive Kompetenzen, die zur Planung, zur Überwachung und zur Kontrolle von Lernhandlungen notwendig sind. Dazu gehören z.B. eine angemessene Zielsetzung, Arbeitsplanung, Einsatz von Lernstrategien und Lernmethoden, Problemlösungsfähigkeiten und Ergebniskontrolle (das Lernen lernen).

## 1.2 Begriff und Entwicklung emotionaler Kompetenz

Maria von Salisch schreibt in Ihrem Buch *Emotionale Kompetenz*: „Emotionale Kompetenz wird […] benötigt, um […] ein Netz von verlässlichen und sensiblen zwischenmenschlichen Beziehungen aufzubauen, das für eine responsive, respektvolle und zugleich stimulierende Erziehung der nächsten Generation wichtig ist." (von Salisch 2002, X)

Der Begriff der emotionalen Kompetenz ist ähnlich vielschichtig wie der Emotionsbegriff. Salovey und Mayer haben 1990 den Begriff der Emotionalen Intelligenz in die Diskussion gebracht. Er ist heute ein Sammelbegriff für Persönlichkeitseigenschaften, die den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen betreffen. An diese Vorläufer knüpfte der amerikanische Wissenschaftsjournalist und Psychologe Daniel Goleman 1995 mit seinem Buch *Emotional Intelligence* an (vgl. Goleman 1997; 2006). Er behandelte darin psychologische Erkenntnisse und Befunde der neurologischen Hirnforschung. Da emotionale Kompetenz vorwiegend in sozialen Kontexten beschrieben wird, verwenden einige Autoren dafür auch den Begriff sozioemotionale Kompetenz. In der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion findet sich auch der Begriff emotionales Lernen.

Wenn Menschen Gefühle ausdrücken, bauen sie Beziehungen zu anderen auf, versuchen diese aufrechtzuerhalten, zu verändern oder abzubrechen. Diese Art der emotionalen Kommunikation setzt eine Reihe verschiedener Fertigkeiten voraus, die zusammen als „emotionale Kompetenz" bezeichnet werden. Monika Wertfein entwickelte in ihrer Dissertation zum Thema *Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion* ein Rahmenmodell der emotionalen Kompetenz, in dem sie selbstbezogene und anderenbezogene Fertigkeiten unterscheidet:

| | |
|---|---|
| **Selbstbezogene Fertigkeiten** | |
| **Ausdruck eigener Emotionen** | verbaler und nonverbaler Ausdruck von Emotionen |
| **Wissen über eigene Emotionen** | Wahrnehmung und Differenzierung eigener Emotionen |
| **Internale Emotionsregulation** | Strategien für den Umgang mit den eigenen Emotionen entwickeln |
| **Anderenbezogene Fertigkeiten** | |
| **Identifikation des Emotionsausdrucks anderer** | Wahrnehmung, Interpretation und Benennung des Emotionsausdrucks anderer |
| **Verständnis und Empathie für die Emotion anderer** | Eigenes und fremdes emotionales Erleben unterscheiden können; Perspektivenübernahme |
| **Externale Emotionsregulation** | Aktionale Kompetenz |

*Abb. 1:* Emotionale Kompetenz (vgl. Monika Wertfein 2006, 33f.)

**Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren**

Zu lernen, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umzugehen, ist eine bedeutende Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit. Das Gelingen stellt für die spätere Alltags- und Lebensbewältigung eine wichtige Voraussetzung dar. Petermann und Wiedebusch (2004) haben in ihrem Aufsatz *Emotionale Kompetenz bei Kindern* folgende Entwicklungsschritte aus entwicklungspsychologischer Perspektive

dargestellt, die ich hier kurz zusammenfasse:

Neugeborenes Kind: Zeigt zweipoliges emotionales Erleben (Distress vs. Zufriedenheit)

Ab dem dritten Lebensmonat: Weiterentwicklung hin zu den primären Emotionen (Basisemotionen), deren Ausdrucksformen als angeboren gelten und die sich etwa ab dem dritten Lebensmonat differenziert beobachten lassen. Dazu werden im Einzelnen folgende Emotionen gezählt:

- Freude (Vergnügen),
- Ärger (Wut, Zorn),
- Traurigkeit (Kummer, Schmerz),
- Angst (Furcht, Entsetzen),
- Ekel,
- Überraschung (Schreck),
- Interesse (Erregung).

Ab dem zweiten Lebensjahr: Beginn des sprachlichen Ausdrucks von Gefühlen. Emotionsausdruck äußert sich ab dem Alter von 18 bis 20 Monaten zunächst in einem Zuwachs an Wörtern, die sich auf Gefühle beziehen. Etwa ab dem zweiten Lebensjahr bilden sich auch die sekundären Emotionen, die sich erst aufgrund von Lernprozessen ausbilden und denen meist kein eindeutiger mimischer Ausdruck zuzuordnen ist. Dazu zählen:

- Stolz,
- Scham,
- Schuld(gefühl),
- Neid,
- Verlegenheit.

Sekundäre Emotionen sind stärker kulturell bedingt. Sie werden in der Literatur daher auch als komplexere Emotionen bezeichnet. Das Erleben dieser selbstbezogenen Emotionen setzt voraus, dass das Kind sich seiner selbst bewusst ist und sein Verhalten reflektieren kann. Ab dem zweiten Lebensjahr bilden sich beim Kind auch Empathie und prosoziales /helfendes Verhalten aus.

Ab dem dritten bis zum fünften Lebensjahr: Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme; sowohl mimische als auch verhaltensbezogene Anzeichen von Empathie nehmen zu. Wenn Kinder Mitleid erleben, zeigen sie häufig prosoziales /helfendes Verhalten.

In den ersten sechs Lebensjahren verändern und erweitern sich die emotionalen Fertigkeiten von Kindern beträchtlich. Zusammenfassend nennen Petermann und Wiedebusch folgende emotionale Schlüsselfertigkeiten im Umgang mit den eigen Gefühlen und den Gefühlen anderer, die sich in den ersten sechs Lebensjahren ausbilden bzw. weiter entwickeln:

- sich seiner eigenen Gefühle bewusst sein;
- verschiedene Gefühlszustände voneinander unterscheiden können;
- eigene Gefühle mimisch und sprachlich ausdrücken können;
- die Gefühlsausdrücke anderer erkennen und interpretieren können;
- Gefühle anderer nachvollziehen und verstehen können;
- sich in die Gefühle anderer hineinversetzen können;
- über Gefühle reden können;
- das innere Erleben und den äußeren Ausdruck von Gefühlen voneinander trennen können;
- mit negativen Gefühlen und Stress umgehen können;
- den Ausdruck negativer Gefühle kontrollieren können.

Die Bedeutung der Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Kindern für das spätere Leben charakterisieren Petermann und Wiedebusch folgendermaßen: „Kinder, die eine angemessene emotionale Kompetenz erworben haben, können auch in anderen Entwicklungsbereichen leichter Fortschritte erzielen und z.B. soziale und schulische Kompetenz ausbilden. Frühe Störungen emotionaler Fertigkeiten ziehen dagegen häufig weitere Beeinträchtigungen – vor allem im Sozialverhalten – nach sich. […] Kinder, die über eine gute emotionale Kompetenz verfügen, erzielen bessere Schulleistungen als Kinder, die mangelnde emotionale Fertigkeiten aufweisen. Im Hinblick auf den Schulerfolg wirken sich vor allem ein umfangreiches Emotionswissen und eine angemessene Emotionsregulation positiv aus.“ (Petermann/Wiedebusch 2004, 11)

## 1.3 Erkenntnisse der Neurowissenschaften

### Entwicklung des Gehirns und der Emotionalität

Das Gehirn begründet wie bei keinem anderen Lebewesen die Individualität und damit Persönlichkeit und Bewusstsein. Es ist ein hochindividuelles Organ, weil es eine hochindividuelle Summe aus Wahrnehmen, Denken, Erinnern und Fühlen ausmacht. Zum Zeitpunkt der Geburt ist das Gehirn noch extrem unfertig. Die Entwicklungsprozesse des Gehirns setzen sich bis zum Ende der Pubertät fort. Die Ausbildung der funktionellen Architektur der Großhirnrinde wird in erheblichem Umfang von Sinnessignalen und damit von Erfahrung beeinflusst. Jeder Entwicklungsschritt in der menschlichen Gehirnentwicklung ist kein ausschließlich biologischer Vorgang, sondern ein biokultureller und biosozialer Vorgang.

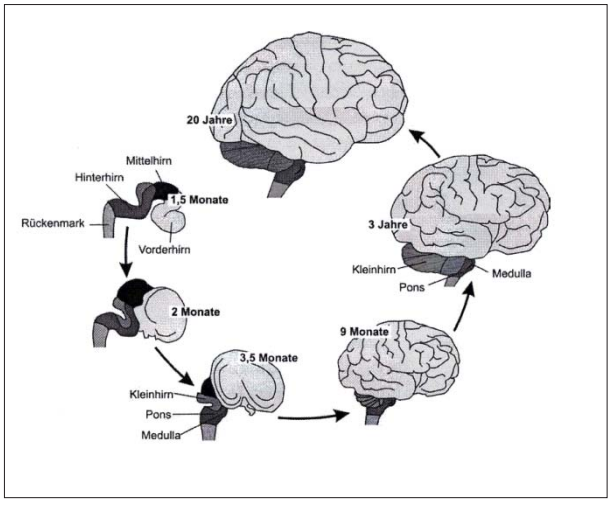



*Abb. 2:* Entwicklung des menschlichen Gehirns von den Anfängen bis zum Erwachsenenalter (aus: Markowitsch / Welzer, 2005, 19)

Dabei ist das menschliche Gehirn existenziell auf Lernen angewiesen. Das Gehirn kann nur strukturiert und organisiert werden, wenn es pausenlos Lernprozesse gibt (vgl. Caspary 2006, Hüther 2006a, Welzer 2005).

Harald Welzer zitiert in seinem Vortrag *Gehirnentwicklung, Lernen und Emotionen* den kanadischen Kognitionspsychologen Merlin Donald: „Das menschliche Gehirn ist das einzige Gehirn in der Biosphäre, das sein Potential nicht aus sich selbst heraus realisieren kann. Es muss Teil eines Netzwerkes werden, bevor seine Eigenschaften entwickelt werden können." (zit. nach H. Welzer 2005, ohne Seitenangabe) Dadurch wird deutlich, dass das Gehirn ein erfahrungsabhängiges Organ ist; es entwickelt sich nicht autonom biologisch. Jedes kleine Kind kann bereits kommunizieren mittels Gesichtsausdruck, Körperbewegung, Schreien etc. Die Bewusstseins- und Gedächtnisinhalte werden also durch Kommunikation gebildet, d.h. in konkreten Austauschprozessen zwischen Menschen oder im Zusammensein mit ihnen.

Auf bestimmten Entwicklungsebenen werden bestimmte Kompetenzen ausgebildet, die lebenslang nie verloren gehen. Jede Form der Kommunikation erhält eine emotionale Kodierung durch die Art und Weise, wie kommuniziert wird und nicht durch den Inhalt. Welzer geht davon aus, dass dieses Hintergrundgefühl, das sehr früh hinsichtlich der Entwicklung etabliert wird, das Eigentliche ist, was Lernen zu einem erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Prozess macht (vgl. Welzer 2005).

Auch der Göttinger Hirnforscher Gerald Hüther sieht in dem Sicherstellen einer gelingenden Bindung die entscheidende Voraussetzung für gelingende Gehirnentwicklungsprozesse. „Bei keiner Art ist die Hirnentwicklung in solch hohem Ausmaß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz der erwachsenen Bezugsperson abhängig wie beim Menschen […] Eltern, die ihren Kindern helfen wollen, sich in dieser bunten und offenen Welt zurechtzufinden, haben ein Problem. Sie müssen versuchen, ihren Kindern genau das mit auf den Weg zu geben, was vielen von ihnen selbst bereits während ihrer eigenen Kindheit abhanden gekommen ist: die Freude am Lernen, die Lust am Entdecken und die Begeisterung am eigenen Gestalten." (Hüther 2006a, 70, 73)

**Embodiment: Körper und Gefühl**

In unserem Kulturkreis ist die Vorstellung einer Trennung zwischen dem, was im Gehirn und dem, was im Körper passiert stark verinnerlicht. Die Trennung zwischen Körper und Gehirn ist eine Weiterführung der alten, schon seit Jahrhunderten propagierten Trennung von Körper und Geist. In den letzten Jahren rückte der Blick auf den Körper und seine Wirkungen auf das menschliche Denken, Fühlen und Handeln vermehrt in den Blickwinkel, nicht nur im alltäglichen, privaten Umgang, sondern auch als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Storch / Cantieni / Hüther / Tschacher 2006).

Storch, Cantieni, Hüther und Tschacher gehen in ihrem Buch *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* davon aus, dass der Körper die Bühne der Gefühle und auch des Verstandes ist. Unter dem Begriff Embodiment (dt. etwa Verkörperung) verstehen die Autoren, dass der Geist (also: Verstand, Denken, das kognitive System, die Psyche) mitsamt seinem Organ, dem Gehirn, immer in Bezug zum gesamten Körper steht. Geist/Gehirn und Körper wiederum sind in die restliche Umwelt eingebettet. Ohne diese zweifache Einbettung kann der Geist/das Gehirn nicht intelligent arbeiten. Entsprechend kann ohne Würdigung dieser Einbettung der Geist/das Gehirn nicht verstanden werden. Darüber hinaus bezeichnet Embodiment auch die Verkörperung einer konkreten Emotion in einem Individuum und den habituellen Niederschlag von Lebenserfahrung im Körper.

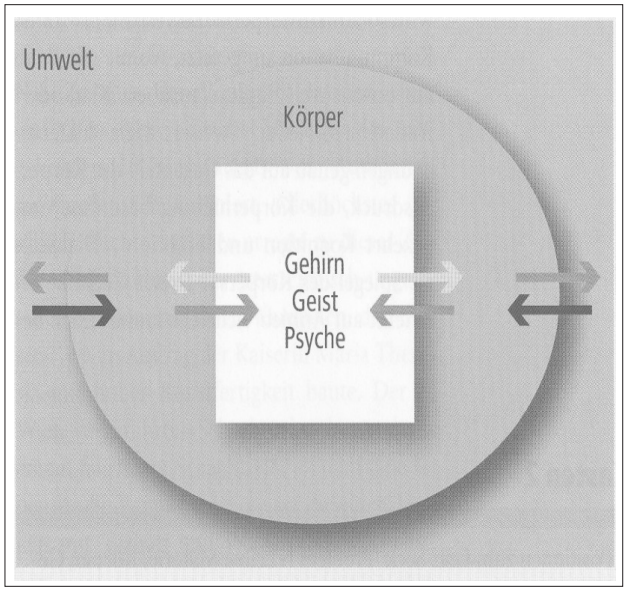



Abb. 3: Embodiment (Schematische Darstellung aus Tschacher 2006, 15)

Menschliche Intelligenz braucht also einen Körper, um sich entfalten zu können. Durch das In-der-Welt-Sein der Intelligenz ist der Mensch in Umwelt-Situationen und soziale Beziehungen eingebettet. Wenn im Gehirn etwas passiert, dann hat das Auswirkungen auf den ganzen Körper.

Psychologen und Neurowissenschaftler haben nachgewiesen, dass eine Veränderung des Körperzustandes auch das beeinflusst, was in unserem Gehirn passiert: Wie sich also Gefühle, Einstellungen und Bewertungen verändern, wenn man sich anders hinsetzt, die Arme anzieht oder mit dem Kopf wackelt. Gehirn und Körper bilden eine untrennbare funktionelle Einheit. Körper und Geist, Denken und Fühlen sind untrennbar miteinander verbunden. „Über Gesten und Veränderungen von Haltungen und Spannungsmustern der willkürlichen und unwillkürlichen Muskulatur, der Faszien und der Gelenke, aber auch durch Massagetechniken, durch Veränderungen der Atmung und des Stimmausdrucks wird die emotionale Befindlichkeit geprägt. Sie kann daher von dort aus auch gezielt verändert werden." (Hüther 2006b, 95)

**Folgen für den Lehr- und Lernprozess**

Die Ergebnisse neurobiologischer Forschungen im Hinblick auf das Lernen könnte man im Anschluss an den Buch-

titel von Antonio Damasio *Descartes' Irrtum* dahingehend zusammenfassen, dass der cartesianische Dualismus von Geist und Körper die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses auseinandergerissen hat: Er hat zu einer alles beherrschenden kognitiven Dominanz geführt und die emotionale Seite des Lernens nur stiefmütterlich behandelt. Heute weiß man, dass das Gehirn alle kognitiv-sensorischen Informationen affektiv einfärbt und dass emotionale Komponenten tiefgreifende Wirkungen auf das Denken und Verhalten ausüben. Gefühle sind der Vernunft nicht diametral entgegengesetzt, sondern auf das Engste miteinander verbunden.

Hein Schirp hat in einem Aufsatz die neurowissenschaftlichen Forschungsergebnisse zusammengetragen und folgende Anforderungen für das schulische Lernen aufgezeigt, die ich nachfolgend zusammenfasse:

1. Individuelle Lernerfahrungen und selbstständige Lernprozesse sollten gefördert werden. Sie sollen für die Schüler individuell bedeutsam sein und unterschiedliche Zugänge zu Lernprozessen aufzeigen.
2. Variationsreiche Formen des Lernens sollten zum Tragen kommen, die den emotionalen Selbstkonzepten der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Nicht alle müssen alles zur gleichen Zeit können.
3. Kooperative und soziale Lernarrangements sollten Lern- und Verstehensprozesse verstärken und emotionale Erfahrungen der Lernenden einbeziehen und zur Sprache bringen.
4. Gegenseitiges Wertschätzen von Anstrengungen und Ergebnissen muss zu einem festen Bestandteil von Schulklima und Lernatmosphäre werden.
5. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Gefühlswelt, das Erlernen von Verfahren, die eigenen Gefühle auch zu kontrollieren und mit ihnen und denen anderer verantwortungsbewusst umzugehen, ist ein wichtiges Ziel. Dazu gehört auch, dass Schüler lernen, mit Leistungs- Prüfungs- und Versagensängsten umzugehen. Bewegungs- und Entspannungsformen sowie kreative und musisch orientierte Lernzugänge sollten zum festen Repertoire der Lehrer gehören (vgl. Schirp 2006, 99-127).

**Die Rolle der Emotionen bei der Verankerung der Lerninhalte im Gehirn**

Neurowissenschaftler weisen darauf hin, dass etwas, was für Schülerinnen und Schüler spannend oder anrührend ist, sich meistens besser merken lässt als Inhalte, denen man gleichgültig gegenübersteht. Ein Lerninhalt, der unter Angst gelernt wird, wird mit Angst verknüpft. Ruft man den Inhalt ab, wird die Angst mit abgerufen. Emotionen wirken nicht zwangsläufig direkt auf das Lernergebnis, sondern sie beeinflussen psychische Prozesse wie Motivation, Handlungskontrolle und Lernverhalten, die ihrerseits auf die Lernleistung einwirken.

Gefühle haben einen Einfluss auf kognitive Prozesse. Sie wirken quasi als Schleusen, durch die neues Wissen ins Gehirn gelangen kann. Die Schleuse ist geschlossen, wenn negative Gefühle dominieren. Sie ist offen bei positiven Gefühlen. Abspeicherung des Gelernten in unterschiedlichen Hirnregionen. „Wenn wir wollen, dass unsere Kinder und Jugendlichen in der Schule für das Leben lernen, dann muss eines in der Schule stimmen: die emotionale Atmosphäre beim Lernen." (Spitzer 2006, 29)

**Emotionales Klima**

Kinder lernen immer, indem sie sich zu etwas in Beziehung setzen, was schon da ist, was sie schon wissen und können, was ihnen bereits vertraut ist. Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt im Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung. Unter diesen Bedingungen kann nichts Neues gelernt werden. Dann fällt das Kind in sehr früh entwickelte und eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster zurück, die immer dann aktiviert werden, wenn nichts mehr geht (Angriff, Verteidigung, Rückzug). Jedes Kind verliert so seine Offenheit, seine Neugier und sein Vertrauen, und damit die Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen. Das Gefühl des Vertrauens schafft beim Kind die für das Lernen erforderliche Offenheit und innere Ruhe (vgl. Hüther 2006a, 81).

Ein besonderer Einfluss kommt der emotionalen Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lernobjekt in Bezug auf die Gedächtnisleistung zu. Dabei ist wichtig, dass neue Lerninhalte an die Erfahrungs- und Erlebniswelt des Schülers ankoppeln. Die persönliche Relevanz des Unterrichtsstoffes muss den Schülerinnen und Schülern ersichtlich sein. Lernen wird besonders dadurch beeinflusst, was der Lernende bereits weiß. Die Entwicklung von positiven Gefühlen und einer allgemeinen Empathie sind daher eine conditio sine qua non erfolgreichen Lernens, da sie erst den Willen zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff auslösen.

## 2. Förderung emotionaler Kompetenz in der Unterrichtspraxis

### 2.1 Kunst und Kultur sind für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unverzichtbar

Beim Musizieren, Theaterspielen, Tanzen oder künstlerischen Gestalten erleben sich Kinder und Jugendliche auf ganzheitliche Weise, da Intellekt und Emotionalität, Fantasie und Kreativität gleichermaßen angesprochen werden. Durch frühzeitiges Heranführen der Kinder an Musik, an die bildenden Künste, an Theater und Literatur können aus Kindern und Jugendlichen kreative und innovationsfreudige Menschen werden.

Die Förderung emotionaler Kompetenz im Schulunterricht wird daher immer auch eine Entwicklung der ästhetischen Kompetenz beinhalten. Ästhetik kann im Rückgriff auf die Philosophie Baumgartens als „cognitio sensitiva" bezeichnet werden , d.h. Kunst erscheint als ein Bereich der menschlichen Kultur, der in besonderer Weise geeignet ist, unsere Sinne anzusprechen und unser Gemüt zu bewegen. Dem korrespondieren die Überlegungen Schillers, der in seiner Schrift *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) die Forderung aufstellt: „Den Weg zum Kopf durch das Herz öffnen. […] Es gibt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man denselben zuvor ästhetisch macht." D.h. vor dem Vermitteln von Fak-

ten muss der lange, frühe Weg liegen, die Augen und Ohren zu öffnen. Der englische Kulturhistoriker Peter Burke formulierte es einmal sinngemäß so: Wir müssen nicht nur den Intellekt, sondern auch die Sinne und das Herz erziehen. Diese Erziehung des Gefühls wird durch die Künste geleistet – was nicht heißt, dass diese Art der Bildung […] an einen bestimmten Kunst- und Literaturkanon gebunden wäre (zit. nach Reisch 2004, 18). Die neuere Entwicklungsphysiologie hat die Notwendigkeit ästhetischer Bildung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch wissenschaftlich belegt und die enormen Aufnahmekapazitäten gerade im frühesten Kindes- und Jugendalter aufgezeigt (vgl. dazu Reisch ebd.).

Im Folgenden möchte ich exemplarisch einige Handlungsfelder vorstellen, die m.E. für die Entwicklung emotionaler Kompetenz in der schulischen Praxis von Bedeutung sind. In einer Zeit, wo der Leistungsdruck in den Schulen zuzunehmen scheint (z.B. durch Vergleichsarbeiten, G8, Zentralabitur) versuchen viele Schulen neue Wege zu gehen in der Gestaltung ihrer Lernkultur. Der Erwerb emotionaler Kompetenz spielt dabei immer eine wesentliche Rolle.

Beispielhaft sei hier auf die Initiative „Kinder zum Olymp!" hingewiesen, die Kinder und Jugendliche für die Vielfalt der Kultur begeistern und damit ihre Kreativität und Fantasie fördern will. Diese Initiative möchte Kinder, Kunst und Kultur deutschlandweit zusammenbringen – quer durch alle kulturellen Sparten. Es geht darum, gute Ideen, die sich in der Praxis bewährt haben, nach außen zu kommunizieren und andere damit zur Nachahmung zu motivieren. Die Initiative entstand in Zusammenarbeit mit den Kulturabteilungen der Länder, dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin sowie der Bundeszentrale für politische Bildung. Ziel ist die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Kulturinstitutionen und Künstlern mit Schulen und Kindergärten unter Einbeziehung von Museen, Theatern und Opernhäusern, Bibliotheken und Literatureinrichtungen, Orchestern und Tanztheater, Musik- und Kunstschulen, aber auch mit einzelnen Künstlern: Sie alle sind gefragt, die Freude an der Kunst und Kultur authentisch an Kinder und Jugendliche zu vermitteln. In den Buch- und Internetveröffentlichungen dieser Initiative finden sich viele gute Ideen, die sich in der Praxis bewährt haben (vgl. www.kinderzumolymp.de).

## 2.2 Den Leib spüren – Gefühle ausdrücken: Theater/Tanz/Bewegung

Theaterarbeit und Tanzprojekte können einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit leisten, indem sie die Schülerinnen und Schüler in ihrer kognitiven, emotiven und körperlichen Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeit fordern und fördern und dabei besonders ihre kreativen Potenziale entwickeln. Als besonders eindrucksvolles Beispiel dafür kann das Projekt der Berliner Philharmoniker *Rhythm is it* aus dem Jahr 2003 angeführt werden, das auch verfilmt wurde und als DVD erhältlich ist.

Der Film dokumentiert das Projekt der Berliner Philharmoniker und ihres Chefdirigenten Sir Simon Rattle sowie des Choreografen und Tanzpädagogen Royston Maldoom, bei dem 250 Schülerinnen und Schüler, zumeist aus Berliner Problemschulen, die Aufführung von Igor Stravinskys Ballett *Le sacre du printemps* proben und aufführen. Dabei zeigt der Film die Entwicklung der Jugendlichen, die aus den wachsenden Erfolgen Selbstbewusstsein ziehen und als Persönlichkeit reifen. Er zeigt aber auch das Chaos der Proben, den unmotivierten Beginn der Jugendlichen und die Interventionen der besorgten Lehrer, die fürchten, ihre Schüler würden von Maldoom überfordert. Das Ende und der große Höhepunkt ist der umjubelte Auftritt in der Arena Berlin.

Szenisches Gestalten, sei es im Deutschunterricht oder im Fach Darstellendes Spiel, findet in einem engen Kontext von Beobachten, Wahrnehmen, Erinnern, Empfinden, Imaginieren, Reflektieren und Kommunizieren statt. Beim spielerischen Ausprobieren erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es um den persönlichen Anteil an einer Interaktion geht, dass individuelle Fähigkeiten und Vorlieben zu einer Bereicherung der Gestaltungsmöglichkeiten führen. So können sie ihre kreativen Möglichkeiten nutzen und Selbstvertrauen und Eigenständigkeit weiterentwickeln. Durch das Spielen unterschiedlicher Rollen werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sich selbst auszuprobieren, indem sie sich in Situationen und Verhaltensweisen fiktiver Personen hineinversetzen oder indem sie den theatralen Prozess performativ gestalten. Sie nehmen Impulse der Mitspieler wahr und erfahren sich als Teil der gemeinsamen Gestaltung im Ensemble. Durch den bewussten und variierenden Einsatz von Sprache und Bewegung lernen sie, sich mit Stimme und Körper im Raum auszudrücken.

Die Projektgruppe Tanz des Helene-Lange-Gymnasiums Rendsburg wagte mit Hilfe des Kieler Balletts erste Schritte ins Tanztheater. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiteten zusammen mit professionellen Tänzern das Ballett *Fight*, das die körperliche und gesellschaftliche Aggression als Triebkraft erkundet, die befreit und gleichsam Schaden anrichtet. Im Folgenden sollen einige Ausschnitte aus der Dokumentation des Projekts die Arbeitsweise und das Erleben zweier Mitwirkender verdeutlichen (das Projekt ist im Internet unter http://www.wettbewerb-kulturstiftung.de/show_project_short_neu.aspx?id=609 dokumentiert; die folgenden Zitate und Erfahrungsberichte sind daraus entnommen):

Ausgehend von dem Film *Fightclub* ermunterten der Theaterpädagoge Kai Iden und der Tänzer Thomas Hörath die Jugendlichen, Anknüpfungspunkte an das Gesehene zu finden: „Was bedeutet für dich Aggression? Wie fühlt es sich an? Wie reagierst du in kritischen, bedrohlichen, frustrierenden Situationen?" In den folgenden Trainingseinheiten führte insbesondere Kai Iden die SchülerInnen ideenreich, behutsam, immer wieder zuhörend zu ihrer eigenen Idee des Tanztheaters. Dabei motivierte er die TänzerInnen durch Impulsspiele, machte die Wirksamkeit von Tempounterschieden in der Bewegung erfahrbar. Er wies darauf hin, genau zu beobachten und auf andere zu reagieren. In Bewegungsaufgaben wie „Spiegelkabinett" oder der Aufforderung: „Schließe deine Augen. Lasse Dich von Deinem Partner nur durch ein

Geräusch oder durch eine minimale Berührung durch den Raum leiten" wurde das Vertrauen zueinander aufgebaut, das Wahrnehmungsvermögen sensibilisiert. Erste eigene darstellerische Umsetzungen von Szenen, die an *Fight* angelehnt waren, warfen die Frage auf: „Ist das schon Tanz?" Kai Iden beruhigte und ermutigte die Gruppe durch seine Antwort: „Jede Alltagsbewegung kann zu Tanz werden, wenn man sie rhythmisiert, in der Gruppe aufgreift, spiegelt oder verstärkt." Es wurde deutlich: Tanz ist harte Arbeit. Die SchülerInnen erfuhren fast schmerzlich ihre Grenzen, erkannten aber mit der Zeit, welch breites und anregendes Repertoire ihnen angeboten worden war. Sie erhielten einen Bewegungsfundus, um später, je nach ihren eigenen Möglichkeiten, ihre Gefühle und Erlebnisse tänzerisch darzustellen.

Ziele des Workshop-Wochenendes waren die intensive Raumwahrnehmung und die Improvisation. Eine Tanzmeditation ließ die TänzerInnen zunehmend freier werden. Einfühlsam und leise brachte Kai Iden Vorstellungshilfen in die Gruppe: „Übertrage die Energie aus dem Boden in deinen Körper, behalte Bodenhaftung! – Sei weich bis in die Fingerspitzen.– Werde leicht, fliege!"

Leonie, eine 14-jährige Schülerin beschrieb ihre Erfahrungen folgendermaßen:

„Während unseres Workshop-Wochenendes haben wir zuerst eine Übung gemacht, die Tanz, Musik und Meditation vereinte. Für mich war dies ein sehr angenehmes und interessantes Erlebnis. Die Gruppe hörte verschiedene Musikstücke, die jeweils zu einem Element passten. Erst Erde, dann Feuer, dann Wasser, dann Luft und schließlich Stille, zu der wir uns nur in Zeitlupe bewegten. Anfangs konnte ich noch nicht so gut loslassen. Ich habe immer überlegt, wie komisch ich wohl bei den Bewegungen aussehe. Deshalb konnte ich das Element Erde noch nicht so gut genießen. Bei den anderen Elementen war es mir dann egal, wie ich aussehe, was die anderen darüber denken und was die anderen für Bewegungen machen. Zeitweise hatte ich das Gefühl, als würde mein Körper alles von alleine machen, als ob ich keine Kontrolle mehr hätte. Dabei war es nichts Hilfloses sondern etwas Freiheitliches. Nach der Übung sollten wir unsere Gedanken aufschreiben. Zuerst fiel mir nichts ein. Es war ein völlig fremdes Gefühl, dass in meinem sonst so vollen Kopf, Ruhe herrschte. Ich beobachtete erst einmal meine Umgebung, dann überlegte ich mir, in welchem Zustand ich war. Ich fühlte mich frei, losgelöst und irgendwie gereinigt. Für mich war es sehr bewegend, dass der Tanz in mir solche Gefühle verursachte."

Eine andere Teilnehmerin, Julia Janz, 20 Jahre, berichtet über ihre Erfahrungen in dem Tanz-Workshop:

„Tanzen ist wie lachen, wie weinen, wie glücklich sein. Es wurde mir noch nie die große Chance gegeben, mit richtigen Profis zu arbeiten. Bevor das Projekt begann, hatte ich keine Vorstellung, wie die Zusammenarbeit werden würde, was ich für mich daraus mitnehmen könnte. Ich weiß jetzt all die neuen Erfahrungen sehr zu schätzen. Das Tanztheater ist für mich total neu. Vor Improvisationen hatte ich früher immer Angst. Es könnte ja etwas schief gehen, die Ideen könnten ausbleiben. Die Projektarbeit hat mir gezeigt, dass es darauf ankommt, Gefühle herauszulassen, egal was passiert, weiterzumachen. Es kommt nicht darauf an, was die anderen über dich denken, sondern wie du dich dabei fühlst. Ich werde die Zusammenarbeit mit Kai und Thomas, unseren Profis, vermissen."

### 2.3 Stressbewältigung durch Qigong-Übungen

Der Lebensraum Schule wird allzu oft auch durch destruktive Gefühle bestimmt. Immer mehr Pädagogen entwickeln daher Konzepte für einen aufbauenden Unterricht, mit dem Erschöpfung durch einen kompetenten Umgang mit der eigenen Lebenskraft weitgehend vermieden werden kann. „In der heutigen Zeit sind zur Selbstentfaltung Qualitäten wie Konzentration und Achtsamkeit, Körper- und Eigenwahrnehmung – u.a. Spannungs- und Entspannungsfähigkeit, Flexibilität, Gleichgewichtssinn, Grob- und Feinmotorik, Reaktions- und Koordinationsfähigkeit, Kraft und Ausdauer –, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstbehauptung, Selbstkontrolle und ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen und Konflikten so wichtig wie noch nie. Bewegungsmangel, Stresssymptome wie Bewegungsunruhe, Nervosität und Konzentrationsmangel bei Kindern und Jugendlichen nehmen zu und immer mehr Aggression, Rückzug und Depression werden gelebt. Dies erfordert neue Bewegungs- Kommunikations- und Selbsterfahrungskonzepte." (Hasenöhrl 2006, 30) Aus den vielfältigen Angeboten zur Entspannung und Stressbewältigung im Unterricht möchte ich auf die guten Erfahrungen hinweisen, die in den letzten Jahren mit dem Einsatz von Qigong-Übungen gemacht worden sind. Horst Hofmann, ein Gymnasiallehrer aus NRW, der Qigong im Unterricht einsetzt, berichtet über seine Erfahrungen: „Ein regelmäßiges Qigong-Training fördert die Erholungskompetenz in beträchtlichem Maße: Es verbessert die Körperwahrnehmung, erhöht die Sensibilität für die eigenen Körperreaktionen, ermöglicht das Wahrnehmen des eigenen Zustandes, erleichtert und beschleunigt die Entfaltung der Bauchatmung und das In-die Ruhe-Treten. […] Vor allem kann – wenn wenig Zeit vorhanden ist – mit Ruhe-Übungen des Qigong eine intensive Kurzregeneration erreicht werden. Das lässt sich im Schulalltag besonders gut nutzen […] Zwei- bis dreiminütige Qigong-Pausen können auch im Unterricht hervorragend zum „Auftanken" eingesetzt werden: am Anfang oder in der Mitte des Unterrichts, vor allem in der sechsten Stunde, am Nachmittag, nach Klassenarbeiten und in der Erschöpfungsphase vor den Ferien." (Hofmann 2003, 45; 48) An der Universität Oldenburg gibt es schon seit vielen Jahren eine gesundheitswissenschaftlich orientierte Qigong-Forschung, so z.B. die Arbeit von Johann Bölts *Gesundheitskompetenz. Der Beitrag des Qigong zur zukunftsfähigen Gesundheitsbildung in der Schule* (2003). Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf das Buch von Vera Kaltwasser *Achtsamkeit in der Schule* (2008), in dem sie u.a. beschreibt, wie sich Entspannungsübungen wie Qigong in den Unterricht einfügen lassen und die Lernbereitschaft, die Selbstwahrnehmung und die Selbstkompetenz von Schülerinnen und Schülern verbessern.

## 2.4 Gewaltprävention

Das Thema Gewalt und Aggression unter Schülern ist in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum der Öffentlichkeit und auch der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Die Situation an den Schulen verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne der Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen langfristig erfolgreicher zu sein.

Als ein Beispiel von vielen möchte ich das ausgearbeitete Curriculum *Faustlos* erwähnen, das für Schulen und Kindergärten zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem Verhalten entwickelt wurde. Es ist die deutsche Version des amerikanischen Programms *Second Step*, das unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Cierpka am Universitätsklinikum Heidelberg entwickelt wurde (verantwortlicher Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Dr. Andreas Schick). *Faustlos* gehört bundesweit und auch in Österreich, der Schweiz, Luxemburg und Italien in über 8000 Institutionen zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

Das Projekt nimmt die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in den Blick, da aggressiven Kindern vor allem emotionale Kompetenzen in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut fehlen. Die drei Schlüsselkompetenzen werden in den einzelnen Lektionen des Curriculums mit den Kindern besonders trainiert.

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens. Empathie kann gelernt werden, z.B. indem die Kinder

- Gefühle anhand von Mimik, Gestik und situativen Anhaltspunkten identifizieren können;
- erkennen, dass Menschen in Bezug auf die gleiche Sache unterschiedliche Gefühle haben können;
- wahrnehmen, dass Gefühle sich ändern können und welche Gründe es dafür gibt;
- verstehen, dass Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben;
- beabsichtigte und unbeabsichtigte Handlungen unterscheiden lernen;
- Regeln für Fairness in einfachen Situationen anwenden;
- ihre Gefühle unter Verwendung von Ich-Botschaften und aktivem Zuhören mitteilen;
- Sorge und Mitgefühl für andere ausdrücken können. (Vgl. Schick/Cierpka 2005)

Einen zentralen Stellenwert nimmt das Erlernen des Umgangs mit Ärger und Wut ein. Dafür werden Techniken zur Stressreduktion vermittel, damit die Kinder und Jugendlichen lernen, mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umzugehen. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden.

Schick und Cierpka kommen in ihrer Auswertung des *Faustlos*-Projekts zu der Einschätzung, dass Kinder und Jugendliche mit guten Fähigkeiten in der Konfliktlösung in heftigen Auseinandersetzungen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht zur Gewalt greifen, weil sie ihr Selbstwertgefühl nicht auf Kosten anderer stabilisieren müssen. Das Fördern von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern zur Stärkung ihrer Konfliktfähigkeit hat sich deshalb als elementarer Bestandteil in der Gewaltprävention herausgestellt. Durch das Projekt wurden vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen bei den Kindern und Jugendliche angestoßen.

## 2.5 Die narrative Struktur der Gefühle – Erzählkultur fördern

In Erzählungen, egal ob wir zuhören, sie lesen oder selber aufschreiben, zeigt sich die narrative Struktur der Gefühle. Ausgehend von der Heidegger'schen Tradition, dass Gefühle nur im Kontext des menschlichen In-der-Welt-seins verständlich und zugänglich werden, kann man Emotionen als Bestandteil einer großen Erzählung ansehen, die das Leben selbst ist. Über Gefühle in einer ihnen angemessenen Form und Weise kann nur in Form von Erzählungen gesprochen werden. Martha Nussbaum betont, dass unsere Emotionen durch das bestimmt sind, was wir an Erzählungen in der jeweiligen Kultur vorfinden. Erzählungen sind als gestalterhaltende Darstellungsformen das am besten geeignete Medium für eine angemessene Präsentation und Mitteilung komplexer Gefühlsgehalte. Die Erzählung ist eine elementare Ordnungsform des menschlichen Erlebens (vgl. Nussbaum 1990).

„Wer erzählt, der kann die Aufmerksamkeit auf einen Verlauf richten, die Erzählung beschreibt einen Bogen, sie schafft ein Stück Lebensstrecke, sie überwindet das punktuelle Denken, sie geht einen Weg. Darin ist sie lebensnah […] sie wagt Schritte und sucht Spuren. Sie ist der Weisheit näher als dem Wissen. Sie will nicht hörig machen, sondern aufmerksam. Wer erzählt kann eine Gegenwelt bilden. Es kann die Gegenwelt der Hoffnung sein." (H. Schröer 1978, 119) Das Erzählen ist ein Versuch, Stimmungen auszusagen, Erfahrungen sprachlich umzusetzen, um sie anderen mitzuteilen, aber nicht nur um sie mitzuteilen, sondern zugleich sind Erzählungen immer ein Versuch, Erfahrungen zu verarbeiten.

Die Beschäftigung mit Literatur und das eigene Schreiben sind in besonderer Weise dazu geeignet, emotionale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu wecken und zu fördern. Beim Lesen und eigenen Schreiben wird u.a. die Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme gefördert. Aber auch die Fähigkeit zum „Probehandeln", d.h. einen Handlungsraum in der Vorstellung aufzubauen und ihn zu „spielen", das Moralverstehen sowie das Verstehen indirekten Sprachgebrauchs werden durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten gefördert.

Hier ließe sich noch vieles sagen zur Bedeutung des Lesens und des eigenen Schreibens in der schulischen Praxis. Das würde den gesetzten Rahmen sprengen. Hingewiesen werden soll vor allem auf die dadurch gegebenen Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Kompetenz.

## 3. Existenzanalytische Aspekte

Abschließend möchte ich meine Überlegungen in einen existenzanalytischen Kontext stellen und deutlich machen, dass die Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz im schulischen Unterricht in zentralen Gedanken der existenzanalytischen Anthropologie eine gute Begründung findet. Damit möchte ich hinweisen auf die Anschlussfähigkeit der vorgetragenen Überlegungen aus der Lerntheorie, Entwicklungspsychologie und den Neurowissenschaften an existenzanalytische Theoriebildung.

### 3.1 Gefühle und personale Existenz

Das Lernen in der Schule steht unter dem Auftrag der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schülern. Den Gefühlen kommt dafür eine zentrale Stellung zu, die sich auch anthropologisch gut begründen lässt. Was den Menschen kennzeichnet, ist seine emotionale Natur, seine Affektivität. Mit guten Gründen kann man daher den Menschen auch als „animal emotionale" bezeichnen. Eine solche Bestimmung steht nicht im Widerspruch zur traditionellen Bestimmung des Menschen als „animal rationale".

Gefühle sind in ihrer Verschränkung mit dem Selbstverständnis des Menschen grundlegend für die Struktur der personalen Existenz und stehen in ihrem Mittelpunkt. Sie leisten einen zentralen Beitrag zur Weltorientierung der Person. Durch Gefühle bezieht sich die Person auf die Welt und dieser Bedeutsamkeitsbezug der Gefühle umfasst immer auch einen Selbstbezug. Die Existenzanalyse sieht den Menschen in der Polarität zwischen Offenheit und Abgrenzung. Besonders in der personalen Stellungnahme schafft der Mensch Distanz zur unmittelbaren, spontanen Empfindung und setzt sie in einem Vorgang des Spürens und aktiven Nachgehens in eine Relation zu all dem, was ihm wichtig und wertvoll ist (vgl. Längle 2000, 21).

Gefühle sind also in entscheidendem Maße am Zustandekommen von Lebensqualität beteiligt. Darin liegt ihre immense Bedeutung für das menschliche Leben bzw. für die Existenz von Personen.

### 3.2 Die Entwicklung personaler Kompetenz

Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ist – wie die ausgeführten entwicklungspsychologischen sowie neurowissenschaftlichen Erkenntnisse deutlich gemacht haben – eingebunden in menschliche Beziehungen und Kommunikation.

Als Person ist der Mensch ein Beziehungswesen. Er steht in Beziehungen zu anderen, zuallererst aber zu sich selbst. Die Existenzanalyse betont diese doppelte Bezogenheit des Menschen sowohl auf sich selbst als auch auf die Welt. Kein Mensch kann „sich selbst werden" ohne Begegnung. „Das Ich wird Ich am Du" (Buber). Die Entwicklung des Selbstwertes geschieht im Dialog mit anderen und im Dialog mit sich selbst. Selbst-Werdung und Ich-Konstituierung sind daher auch im schulischen Leben zentrale Aufgaben. Im Kontext kompetenztheoretischer Überlegungen können wir von der Ausbildung personaler Kompetenz sprechen, die sowohl die Selbstkompetenz als auch die kommunikative Kompetenz umfasst.

### 3.3 Personales Lernen

Ganzheitliches Lernen muss die Rationalität und Affektivität, den Intellekt und das Gefühl der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen in den Blick nehmen. Lernen sollte daher immer ein Lernen mit allen Sinnen sein (mit Kopf, Herz und Hand), nur so kann man von einem personalen Lernen sprechen. Ich möchte schließen mit einem Zitat des Frankfurter Hirnforschers Wolf Singer, das die Intention meiner Ausführungen noch einmal deutlich macht:

„Wir setzen derzeit vor allem auf die rationale Sprache als Kommunikationsinstrument. Sie ist das einzige der uns mitgegebenen Ausdrucksmittel, das unser Erziehungssystem mit Nachdruck ausbildet. Nun ist es kein Geheimnis, dass bei einem kommunikativen Akt ein erheblicher Teil der vermittelten Information über Mimik, Gestik und Intonation transportiert wird. Auch ist wohlbekannt, dass durch bildnerische, musikalische, gestische und tänzerische Ausdrucksformen Information transportiert werden kann, die sich in rationaler Sprache nur sehr schwer fassen lässt. […] Ich behaupte, und entferne mich damit sicher nicht zu weit von der Wahrheit, dass alle Kinder mit dem Angebot kommen, die nichtrationalen Kommunikations- und Ausdrucksmittel zu nutzen und dass alle Kinder über sie verfügen, dass wir diese aber zu wenig und wenn überhaupt, dann zu spät fördern und sie auf Kosten der Ausbildung der rationalen Sprache vernachlässigen oder gar unterdrücken." (Singer 2001)

**Literatur**


Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003) Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule, Berlin

Bölts J (2003) Gesundheitskompetenz. Der Beitrag des Qi Gong zur zukunftsfähigen Gesundheitsbildung in der Schule. Oldenburg: BIS-Verlag

Caspary R (Hg)(2006) Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder

Goleman D (1997) EQ: Emotionale Intelligenz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Goleman D (2006) Soziale Intelligenz. München: Droemer.

Hasenöhrl H (2006) „Der friedliche Krieger". Qigong und Taijiquan mit Kindern und Jugendlichen. In: Taijiquan & Qigong Journal 4, 2006, 30-35

Hofmann H (2003) Rhythmisierung des Schulalltags auf der Grundlage von Qigong. In: Taijiquan & Qigong Journal, 2, 2003, 44-52

Hüther G (2006a) Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary R (Hg)(2006) Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, 70-84

Hüther G (2006b) Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In: Storch M, Cantieni B, Hüther G, Tschacher W (2006) Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber/Hogrefe, 73-98

Kaltwasser V (2008) Achtsamkeit in der Schule. Weinheim: Beltz

Längle A (2000) Die „Personale Existenzanalyse" (PEA) als therapeutisches Konzept. In: Längle A (Hg) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: GLE

Markowitsch H J, Welzer H (2005) Das autobiographische Gedächtnis. Stuttgart: Klett-Cotta

Nussbaum M (1990) Narrative Emotions: Beckett's Genealogy of Love. In: Nussbaum: Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literatur, Oxford, 261-285
Petermann F, Wiedebusch S (2004) Emotionale Kompetenz bei Kindern. In: kindergarten heute 5/2004, 6-13
Reisch L (2004) Wie viel Bildung braucht die Kultur. In: Welck K, Schweizer M (Hg) Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln: Wienand Verlag
Salisch M von (Hg)(2002) Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
Schick A, Cierpka M (2005) Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum. In: Cierpka M (Hg) Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 230-247
Schirp H (2006) Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Caspary R (Hg)(2006) Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, 99-127
Schröer H (1978) Das Problem der Vermittlung von Tradition und religiöser Erfahrung im Erzählvorgang. In: EvTH 38, 1978, 113-125
Singer W (2001) Was kann ein Mensch wann lernen. Vortrag in der Deutschen Bibliothek, Frankfurt/M am 12. Juni 2001. Aus: http:/www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf (entnommen am 15. 08. 2009)
Spitzer M (2006) Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik. In: Caspary R (Hg)(2006) Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, 23-35
Storch M, Cantieni B, Hüther G, Tschacher W (2006) Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber/Hogrefe
Tschacher W (2006) Wie Embodiment zum Thema wurde. In: Storch M, Cantieni B, Hüther G, Tschacher W (2006) Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber/Hogrefe, 11-34
Weinert F E (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert F E (Hg) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, 17-31
Welzer H (2005) Zum Zusammenhang von Gehirnentwicklung, Lernen und Emotion. Vortrag in Salzburg 2005 http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/Welzer,%20emotionen_als_basis_des_lernens.pdf
Wertfein M (2006) Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion. Dissertation an der LMU München. http://edoc.ub.uni-muenchen.de

*Anschrift des Verfassers:*
*Dipl.-Theol. Manfred Zmy*
*Saarbrückener Str. 217*
*38116 Braunschweig*
*m.zmy@t-online.de*

**Schweizer WERKSTATT**

# Begegnung bewegt
# Anregungen aus der Existenzanalyse

13.11.2010 von 10.00 – 17.00 Uhr

Romero Haus, Luzern

Öffentliche Veranstaltung für PsychotherapeutInnen, BeraterInnen und Interessierte mit Referaten, Workshops und einer Einführung in Existenzanalyse und Logotherapie

**ReferentInnen:**

**Sabine Eisenring**

**Dr. med. Erika Luginbühl**

**Dr. med. Rodolphe Leuenberger**

**Dr. phil. Luisa Marretta**

**lic. phil. Brigitte Heitger**

# Gewaltprävention an Schulen

***Doris Kessler***

***Gezielte und bewusste Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen erweisen sich als wirkungsvollster Beitrag zur Gewaltprävention. Die persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen tragen dazu bei, das individuelle Verhalten auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung auszurichten. Sozial kompetente Personen verknüpfen ihre Ansprüche mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe. Grundlage für soziales Verhalten ist, ein klares Bild von sich selbst zu haben, die eigenen sozialen Bezüge zu kennen und die eigenen Stärken und Schwächen einschätzen zu können. Auch im schulischen Kontext geht es darum, Selbstvertrauen und emotionale Kompetenz zu erweitern, für die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen und die eigene Wirksamkeit durch das Erledigen von Aufgaben zu erfahren.***

***Schlüsselwörter: Selbstvertrauen, Sozialkompetenz, Verantwortung***

***Prevention of violence at schools***

***----------***

***The deliberate and purposeful enhancement of social competence as well as self-competence, prove to be the most effective approaches towards the prevention of violence. Personal abilities and attitudes help adjust individual behavior patterns to the collective focus on activity. Socially competent persons associate their interests with attitudes and values of a community. Having a clear picture of oneself, knowing one's own social references, as well as the ability to assess one's own strengths and weaknesses, establishes the basis for social behavior. Also in a school context the idea is to enhance self-confidence and emotional competence, to assume responsibility for the community and to experience one's own effectiveness by carrying out tasks.***

***Key words: self-confidence, social competence, responsibility***

## Einleitung

In Österreich wird jede/r zehnte Schüler/in in der Schule regelmäßig körperlich attackiert; verbale Attacken kommen noch häufiger vor. Diese Situation ist im Vergleich zu anderen Ländern als besonders dramatisch zu bezeichnen, denn Österreich weist besonders hohe Raten sowohl bei den Opfern als auch bei den Tätern auf. Damit ist Gewalt nicht das Problem Einzelner, sondern das der gesamten Gesellschaft (und damit auch der Schule).

Deswegen wurde im Frühjahr 2008 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur die Generalstrategie „Gemeinsam gegen Gewalt" gestartet. Die Herausforderung für Österreichs Schulen besteht darin, dass Lehrer/innen bereits bei den ersten Anzeichen verbaler und körperlicher Gewalt sensibilisiert werden sollten und über die notwendigen Kompetenzen und Methoden verfügen müssen, um darauf eingehen und damit umgehen zu können.

Wenn dieser Schritt gelingt, wirkt sich das motivations- und leistungsfördernd auf die Schüler/innen aus; andernfalls besteht die Gefahr, dass die Lernleistungen der Schüler/innen und ihr Sozialverhalten negativ beeinflusst werden. Wie internationale Studien gezeigt haben, wird sich (unbehandeltes) aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit im Erwachsenenalter (z.B. in Partnerschaften oder bei der Kindererziehung) fortsetzen.

Um Gewalt an Schulen wirkungsvoll begegnen zu können, sind sowohl präventive Maßnahmen durchzuführen, durch die die Entstehung von Gewalt eingedämmt werden kann, als auch Maßnahmen zu planen und zu trainieren, die im konkreten Fall einzusetzen sind.

Durch Gesetze und Erlässe ist in Österreich klar geregelt, was Gewalt ist und dass Gewaltanwendung nicht erlaubt ist und geahndet wird. Auch wenn nicht jede Gewalttat strafrechtlich verfolgt wird, reglementiert der Staat die eindeutige Ablehnung von Gewalt. „Gewaltprävention ist somit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die mit der Umsetzung grundlegender Werte in einer Gesellschaft aufs Engste verknüpft ist und das Bildungswesen in besonderem Maße betrifft. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, Gewaltprävention als eine Kernaufgabe von Bildungseinrichtungen zu begreifen. Insbesondere Schulen stellen jene gesellschaftlichen Institutionen dar, an denen grundlegende Werte nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden sollten." (Strohmeier/Spiel 2009, 269) Deshalb wird an österreichischen Schulen an verschiedenen Aspekten der Gewaltprävention gearbeitet:

- primäre Prävention: das beinhaltet Maßnahmen und Programme zur Vorbeugung gegen Gewalt, die von allen Schul-

partnern getragen werden;
- Sekundärprävention (Intervention): Training der Lehrer/innen im Umgang mit gefährdeten Schüler/innen und in aktuellen Gewalt- und Konfliktsituationen; Erstellung von Notfallplänen;
- Tertiärprävention: Maßnahmen zur Stabilisierung und Resozialisierung von deutlich aggressiven und gewaltbereiten Schülern und Schülerinnen.

Im Rahmen einer umfassenden Gewaltprävention muss nicht nur das schulische, sondern das gesamte Umfeld von Täter/innen berücksichtigt werden. Die schulische Gewaltprävention setzt jedoch bei den Einflussfaktoren an, die im Bereich der Schule zu verändern sind.

An der Schule wird Gewaltprävention dann langfristig erfolgreich sein, wenn die ganze Schulgemeinschaft für einen gewaltfreien Umgang miteinander Verantwortung übernimmt, sich Wissen zum Thema aneignet, ein gemeinsames Gewaltverständnis entwickelt, Strategien und Maßnahmen für Prävention und Intervention ausarbeitet, diese an alle Schulpartner kommuniziert und in Form einer gemeinsamen Vorgehensweise umsetzt und sich auch bei Bedarf professionelle Unterstützung von außen holt. Erfolgreiche Gewaltprävention wird unter dem Motto „Gemeinsam gegen Gewalt" an der Schule gelebt.

## 1. Definitionen zur Gewalt

Gewaltprävention setzt eine persönliche und kollektive Reflexion des Gewaltbegriffs voraus. „Was verstehe ich unter Gewalt?" bzw. „Was verstehen wir unter Gewalt?" sind jene Leitfragen, denen sich jede einzelne Lehrerin bzw. jeder einzelne Lehrer und auch die ganze Schulgemeinschaft stellt, wenn es darum geht, nachhaltig gewaltpräventiv zu handeln.

Wissenschaftliche Definitionen liefern notwendige Voraussetzungen zur Beantwortung dieser Fragen. Diese in die „eigene Sprache" zu übersetzen, ist eine besondere Herausforderung. Es gilt einen individuellen und authentischen Zugang zum Thema „Gewalt" und „Gewaltprävention" zu erarbeiten. Nur wenn es gelingt, die vielen möglichen Aspekte von Gewalt in die eigene Wahrnehmung, in das eigene Denken und Handeln zu integrieren, wird eine gewaltpräventive Haltung im Alltag gelebt werden können.

### 1.1 Definition von Gewalt der WHO

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gewalt in ihrem 2002 erschienenen Weltbericht „Gewalt und Gesundheit" folgendermaßen:

Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und die tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.

Die im WHO-Weltbericht benutzte Typologie gliedert Gewalt in drei Kategorien, die darauf Bezug nehmen, von wem die Gewalt ausgeht: Gewalt gegen die eigene Person, zwischenmenschliche Gewalt und kollektive Gewalt.

Als *Gewalt gegen die eigene Person* (Autoaggression) gilt suizidales Verhalten und Selbstmisshandlung, wie z. B. Selbstverletzung, ebenso übermäßiger Alkohol-, Drogen- oder Zigarettenkonsum.

Die *zwischenmenschliche Gewalt* gliedert sich in zwei Untergruppen und umfasst die unterschiedlichsten Handlungen: physische (Tod und Verletzung) und psychische (Drohungen und Einschüchterungen) sowie deren Folgen – offensichtliche und oftmals weniger offensichtliche –, wie z. B. psychische Schäden, Deprivation und Fehlentwicklungen, die das Wohlergehen von einzelnen Menschen, von Familien und ganzen Gemeinschaften gefährden:
- Gewalt in der Familie und unter Intimpartnern, d.h. Gewalt, die weitgehend auf Familienmitglieder und den/die Intimpartner/in beschränkt ist und normalerweise, wenn auch nicht ausschließlich, im Zuhause der Betroffenen verübt wird.
- Von Mitgliedern der Gemeinschaft ausgehende Gewalt, d.h. Gewalt unter nicht miteinander verwandten und nicht notwendigerweise miteinander bekannten Personen, die normalerweise außerhalb des Zuhauses der Betroffenen verübt wird. Dazu zählt beispielsweise Gewalt unter Jugendlichen oder Gewalt im institutionellen Umfeld, z. B. in Schulen und Pflegeheimen.

*Kollektive Gewalt* bezeichnet die gegen eine Gruppe oder mehrere Einzelpersonen gerichtete instrumentalisierte Gewaltanwendung durch Menschen, die sich als Mitglieder einer anderen Gruppe begreifen und damit politische, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Ziele durchsetzen wollen, z. B. die Aktivitäten von Neo-Nazistischen Gruppierungen.

### 1.2 Aggression

Der Duden (1996) beschreibt Aggression als ein Angriffsverhalten oder einen Überfall. Der Begriff „Aggression" leitet sich aus dem lateinischen Wort *aggredi* ab und bedeutet herangehen oder angreifen. Die ursprüngliche Wortbedeutung hat eine positive („an eine Sache herangehen") und eine negative („jemanden angreifen") Bedeutung. In der psychologischen und pädagogischen Fachliteratur wird der Begriff „aggressiv" nahezu immer im negativen Wortsinn verwendet.

Der Begriff Aggression alleine drückt noch keine Gewaltanwendung aus. Jeder Mensch trägt ein Aggressionspotenzial in sich und kann sich aggressiv verhalten. Analysen zeigen, dass es keine klaren Grenzen zwischen aggressivem und nichtaggressivem Verhalten gibt, sondern dass *die Zuschreibung „aggressiv" auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung* basiert. Aggressiv ist somit ein *Beurteilungsprädikat*, für das neben den Beteiligten auch die Situation bestimmend ist.

### 1.3 Mobbing (englisch: Bullying)

Der Begriff Mobbing stammt aus dem Englischen (Bullying) und ist wissenschaftlich sehr gut untersucht.

Mobbing bedeutet Tyrannisieren, Schikanieren, Drangsalieren, Traktieren und Anwendung von Druck. Mobbing beschreibt **Schädigungshandlungen, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum** durchgeführt werden, wobei **die Beziehung zwischen Opfer und Täter/Täterin durch ein Machtungleichgewicht gekennzeichnet ist.**

Mobbing umfasst somit Schädigungshandlungen, die immer wieder über einen längeren Zeitraum (mindestens ein Monat) durchgeführt werden, um eine andere Person **systematisch** zu quälen und zu schikanieren. Das asymmetrische Kräfteverhältnis kann auf verschiedene Weise zu Stande kommen. Das Gewaltopfer kann tatsächlich physisch oder psychisch schwächer sein oder sich körperlich und psychisch schwächer einschätzen als der Täter oder die Täterin. Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass z. B. ein Kind von mehreren Kindern gequält wird. Aufgrund des **prozesshaften Charakters** von Mobbing kann das asymmetrische Kräfteverhältnis durch das Fortbestehen der negativen Beziehungsdynamik entstehen, weil sich das Opfer zusehends hilfloser fühlt und der Täter oder die Täterin diese Schwäche absichtlich ausnutzt.

Dan Olweus definiert Mobbing folgenderweise: *„Ein Schüler oder eine Schülerin wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist. Negative Handlungen können mit Worten begangen werden, z. B. durch Drohen, Spotten, Hänseln und Beschimpfen. Eine negative Handlung besteht auch, wenn jemand einen anderen durch Körperkontakt schlägt, tritt, stößt, kneift oder festhält. Es ist auch möglich, eine negative Handlung ohne den Gebrauch von Worten oder Körperkontakt zu begehen, zum Beispiel durch Fratzenschneiden oder schmutzige Gesten oder indem man jemanden von einer Gruppe ausschließt oder sich weigert, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen“* (Olweus 1995, 22-23).

Bei Mobbing an Schulen handelt es sich also um wiederholte Übergriffe, die offen oder verdeckt vorkommen und von einem Machtungleichgewicht geprägt sind, das **von außen meist nicht erkennbar ist**. Diese Übergriffe äußern sich meist in Form von verbalen Ausfällen wie Beschimpfen oder Beleidigen, körperlichen Übergriffen, Erpressung oder Zerstörung. Schüler/innen, Lehrer/innen oder Eltern assoziieren zwar Beschimpfen und Beleidigen sehr viel seltener mit Gewalt, dennoch zählt auch dieser Aspekt zur Gewalt. Mobbing ist leicht erkennbar, wenn es offen ausgetragen wird. Sehr viel schwieriger ist es, **verdecktes Mobbing** zu erkennen.

## 2. Häufigkeit von Gewalthandlungen

In der **Länder vergleichenden WHO-Studie** „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) wurden 163.000 Schüler/innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus 35 Ländern und Regionen zu Gewalthandlungen befragt (Craig & Harel, 2004). Die höchste Prävalenzrate für Mobbing über alle Altersstufen weist Litauen auf; bei der **Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen liegt Österreich an zweithöchster Stelle.**

In einem **ausführlichen Länderbericht über schulische Gewalt in Österreich** von Spiel / Atria (2001) wurden, basierend auf der Auswertung vorhandener österreichischer Studien, folgende Tendenzen und Gemeinsamkeiten über Ausmaß und Häufigkeit von Gewaltanwendungen an Schulen festgestellt:

- Die Mehrzahl der Schüler/innen ist weder gewalttätig noch gewaltbereit, weder regelmäßig Täter/in noch Opfer.
- Verbale Attacken kommen zwischen Schüler/innen weit häufiger vor als physische Angriffe oder soziale Ausgrenzung. Etwa 25 % der Schüler/innen ist mindestens einmal in der Woche als Täter/in und/oder Opfer in verbale Konflikte verwickelt, für physische Auseinandersetzungen liegt der Anteil bei etwa 10 %.
- Aggressives Verhalten in der Schule ist am häufigsten bei der Gruppe der 12- bis15- jährigen Schüler/innen zu beobachten.
- Körperliche Aggression nimmt mit dem Alter der Schüler/innen ab.
- Gewalt und Aggression kommen in Hauptschulen häufiger vor als in Allgemein bildenden Höheren Schulen. Besonders hohe Prävalenzraten von Opfern und Täter/innen wurden an Berufsbildenden Mittleren Schulen festgestellt.
- Es gibt bezüglich Häufigkeit und Ausmaß kaum Unterschiede hinsichtlich aggressiven Verhaltens zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Muttersprachen. Offene rassistische Übergriffe kommen sehr selten vor.

### Geschlechtsspezifische Unterschiede

In allen Forschungsergebnissen ist die Unterscheidung nach dem Geschlecht der Schüler/innen in Bezug auf Gewalthandlungen ein eindeutiges und markantes Differenzierungsmerkmal:

- Burschen verwenden mehr physische Aggression, während Mädchen eher zu verdeckter Aggression neigen. Buben sind auch in höherem Maße als Mädchen selbst von physischer Gewalt betroffen.
- Mädchen bevorzugen häufig subtile Mittel, um ihren Opfern zu schaden, indem sie z. B. Gerüchte verbreiten, jemanden sozial ausschließen oder absichtlich Beziehungen zerstören. Mädchen sind diesen indirekten Formen auch häufiger ausgesetzt als Buben (z. B. soziale Isolierung und absichtliche Ausgrenzung, üble Nachrede etc.).
- Buben beobachten physische Gewalthandlungen häufiger als Mädchen. Sie akzeptieren Gewalt als Mittel der Konfliktlösung stärker und wenden physische Gewaltformen häufiger und in schwererer Form an als Mädchen.
- Burschen setzen Gewalt als Demonstration von Männlichkeit ein, die sie mit „männlichen Eigenschaften“ wie Härte, Macht, Kontrolle, Dominanz über Frauen und Kinder assoziieren.

Zu dem Aspekt der Gewaltausübung durch Lehrer/innen gibt es nur wenig Literatur und Forschungsergebnisse. Aus den vorhandenen empirischen Arbeiten zu Gewalt an der

Schule können immerhin die folgenden Aspekte erkannt werden:

Etwa die Hälfte aller Schüler/innen zwischen 12 und 14 Jahren gab an, von ihren Lehrer/innen in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein. Bei den 17 bis 18jährigen Schüler/innen war es jede/r dritte (Spiel/Atria, 2001).

## 3. Ursachen der Gewalt

Gewaltphänomene sind, und darüber besteht in Fachkreisen ein Konsens, durch ein komplexes Gefüge von Ursachen und Entstehungsbedingungen begründet. Spezifische Konstellationen ungünstiger Bedingungsfaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit des aggressiven, gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. In dem Weltbericht „Gewalt und Gesundheit“ (2002) hat die WHO ein Vier-Ebenen-Modell für die Darstellung der Faktoren gewählt, die das Risiko, zum Gewalttäter/zur Gewalttäterin oder Gewaltopfer zu werden, ausmachen (vgl. Abb 1). Die sich überlagernden Ellipsen des Modells veranschaulichen, dass Einflussfaktoren einer Ebene durch Faktoren einer anderen Ebene verstärkt werden können. Beispielsweise wird eine aggressive Person eher gewalttätig auftreten, wenn in ihrer Familie oder in ihrem Lebensumfeld Konflikte gewohnheitsmäßig durch den Einsatz von Gewaltmitteln gelöst werden, als wenn der/die Betreffende in einer friedlicheren Umwelt lebt. Das Modell trägt also zur Klärung der Gewaltursachen und ihren komplizierten Wechselwirkungen bei, macht aber auch deutlich, dass auf mehreren Ebenen gleichzeitig gehandelt werden muss, wenn Gewalt verhindert werden soll. Die Ursachen der Entstehung von Jugendgewalt sind in den Bereichen Persönlichkeit, Familie und Freizeit, Schule und Gesellschaft zu finden.

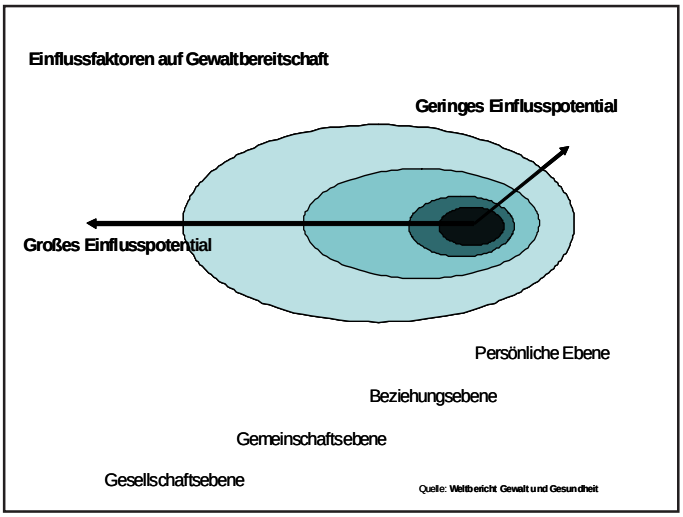



*Abb. 1:* Einflussfaktoren auf Gewaltbereitschaft

Schulische Gewaltprävention kann auf die Gewaltbereitschaft der Schüler/innen nur bedingt Einfluss nehmen; sie muss durch Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Familie, der Ebene von Gemeinschaften und auf der Gesellschaftsebene wirkungsvoll ergänzt werden.

### 3.1 Aggressives Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler

Mit Blick auf einzelne Schülerinnen und Schüler werden zwei Mechanismen unterschieden, die aggressivem Verhalten zugrunde liegen können: proaktive und reaktive Aggressivität.

Wird aggressives Verhalten aufgrund von *proaktiver Aggressivität* ausgeführt, handelt es sich um ein geplantes und absichtliches Verhalten. Dem Täter oder der Täterin geht es darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In diesem Fall sind die aggressiven Handlungen „Mittel zum Zweck“, d.h. aggressives Verhalten wird beispielsweise deshalb eingesetzt, um Macht über das Opfer zu erlangen oder um Ansehen und Anerkennung in einer bestimmten Peer-Gruppe zu erhalten. Charakteristisch ist, dass die Ausführung des aggressiven Verhaltens von positiven Gefühlen begleitet wird, d.h. die Täter/innen finden das eigene Verhalten meist lustig und es macht ihnen Spaß, das Opfer leiden zu sehen. Typisch ist auch, dass die Täter/innen ganz genau wissen, in welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie mit aggressivem Verhalten Erfolg haben. Sehr häufig entwickeln sich nach einiger Zeit asymmetrische Interaktionsmuster, die bestimmte Mitschülerinnen oder Mitschüler in die Opferrolle drängen, woraus sie sich nur schwer befreien können. Bestehen solche Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um *Mobbing*. Zeigen Schüler/innen proaktive Aggressivität, so liegt deren Ursache häufig in den verstärkenden Lernerfahrungen und fehlender Tateinsicht. Daher sind die *Hauptziele* von Interventionen

- die Herstellung von Tateinsicht und
- das Nicht-Verstärken aggressiven Verhaltens (Ablehnung des Verhaltens).

Auf der Individualebene des Täters/der Täterin wird das proaktive aggressive Verhalten sanktioniert. Zugleich wird präventiv mit der Erarbeitung und Einübung von prosozialen Verhaltensweisen des Täters/der Täterin begonnen. Auf der Klassenebene (Peer-Gruppe) wird ebenfalls prosoziales Verhalten eingeübt, durch das dem Täter/der Täterin die Unterstützung für das Mobben entzogen wird und ihm gleichzeitig Ansehen und Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe über andere Verhaltensweisen angeboten wird.

Liegt aggressivem Verhalten *reaktive Aggressivität* zugrunde, handelt es sich um impulsives Verhalten, das aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt wird. Aggressives Verhalten ist in diesem Fall als inadäquate „Reaktion“ auf tatsächliche (oder wahrgenommene) Provokationen zu verstehen. Begleitet wird das Verhalten meist von starken Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger oder Wut. Reaktiv (oder impulsiv) aggressive Täter oder Täterinnen weisen daher sowohl hinsichtlich ihrer Informationsverarbeitung als auch hinsichtlich ihrer Emotionsregulation Defizite auf. Reaktiv aggressive Täter/innen unterstellen anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen typischerweise feindliche Absichten. Diese verzerrten und feindseligen Interpretationen dienen als „Rechtfertigung“

des eigenen aggressiven Verhaltens. Aufgrund der Bedeutsamkeit von Prozessen der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation ist es für Außenstehende oft nicht leicht zu entscheiden, wo die „Ursache" des Konflikts liegt. Hinzu kommt, dass im Fall der Eskalation dieser „heißen" Konflikte beide Parteien typischerweise damit argumentieren, dass jeweils die/der andere mit dem aggressiven Verhalten begonnen hätte. Bei diesen Konflikten handelt es sich häufig um symmetrische Interaktionen. **Interventionen** konzentrieren sich in diesen Fällen

- auf den Umgang mit Gefühlen (vor allem mit Wut und Ärger) und
- auf die Interpretation und Verständigung über uneindeutige soziale Situationen.

### 3.2 Aggressives Verhalten als Beziehungsproblem bzw. als Gruppenphänomen

Soziale Lernerfahrungen spielen eine sehr bedeutende Rolle für die Ausführung von aggressivem Verhalten. In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht „vorgezeigt" wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist oder es hinnimmt. Zum sozialen Kontext in der Schule zählen Lehrerinnen und Lehrer, Gleichaltrigengruppen bzw. die ganze Schulklasse. Das Verhalten von einzelnen „Tätern/Täterinnen" und „Opfern" ist in diese *sozialen Kontexte* eingebunden und wird auch von ihnen mitbestimmt. Je nachdem, wie sich Lehrerinnen und Lehrer, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche *soziale Normen* in einer Gruppe gelten, wird aggressives Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler gestoppt oder verstärkt.

- Lehrer/innen sind verpflichtet zu zeigen, dass es klare vorgegebene Regeln und ausverhandelte Vereinbarungen in der Schule und in der Klasse gibt, deren Nichtbefolgung Konsequenzen hat. Gewünschtes Verhalten wird präzise beschrieben und in einzelne Komponenten zerlegt. *Konsequentes Eingreifen* von Lehrerinnen und Lehrern *reduziert* die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing. Eine gute Klassenführung umfasst sowohl einen gut strukturierten Unterricht als auch ein effizientes Eingreifen bei Unterrichtsstörungen.
- Auch das *Verhalten der Gleichaltrigen* beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing. So konnte belegt werden, dass in 88 % aller aggressiven Übergriffe Gleichaltrige anwesend sind, die aber nur in 19 % der Fälle eingreifen. Greifen Gleichaltrige ein, dann werden 57 % aller aggressiven Übergriffe *sofort gestoppt*. Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass Gleichaltrige 54 % ihrer Zeit dafür verwenden, aggressives Verhalten durch Zuschauen passiv zu verstärken, 21 % ihrer Zeit mit aktiver Nachahmung des Täters/der Täterin verbringen und nur 25 % ihrer Zeit dafür nutzen, um einzugreifen oder das aggressive Verhalten zu stoppen.

Studien, die das gesamte Schülerverhalten in einer Klasse untersuchten, konnten zeigen, dass bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. Mobbing *alle Schüler und Schülerinnen* eine der folgenden sechs *Rollen einnehmen*:

- Täter/Täterin (8 %),
- Opfer (12 %),
- Verstärker/in des Täters/der Täterin (19 %),
- Assistent/in des Täters/der Täterin (7 %),
- Verteidiger/in bzw. Helfer/in des Opfers (17 %),
- Außenstehende/r (24 %).

Nur 13 % der Schülerinnen und Schüler konnten keiner Rolle eindeutig zugeteilt werden.

Insgesamt verdeutlichen diese Studien die Kontextabhängigkeit von aggressivem Verhalten. Aus dieser Perspektive folgt, dass aggressives Verhalten nicht nur das Problem einzelner aggressiver Schülerinnen und Schüler ist, sondern ein Beziehungsproblem bzw. ein Gruppenphänomen.

Mobbing in der Schule ist ein Gruppenphänomen: Alle sind beteiligt!

Diese Ergebnisse unterstreichen jedoch auch die Bedeutsamkeit der Förderung positiver Verhaltensweisen bei einer möglichst großen Gruppe von Personen, da sie beteiligt und daher auch mitverantwortlich sind. Der Aktivierung von Zuschauerinnen und Zuschauern kommt ein besonders hoher Stellenwert für die Prävention und Intervention zu. Für Lehrer und Lehrerinnen gibt die Rollenverteilung Auskunft über das soziale Gefüge der Gruppe bzw. der Schulklasse.

## 4. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

Gezielte und bewusste Förderung von *Selbst- und Sozialkompetenzen* erweisen sich als wirkungsvollster Beitrag zur Gewaltprävention und sind in Schulen von zentraler Bedeutung. Die persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen tragen dazu bei, das individuelle Verhalten auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung auszurichten.

Sozial kompetente Personen verknüpfen ihre Ansprüche mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe. Grundlage für soziales Verhalten ist ein klares Bild von sich selbst, die eigenen Stärken und Schwächen einschätzen zu können und die eigenen sozialen Bezüge zu kennen. Der Aufbau sozialer Beziehungen, insbesondere von Freundschaften, ist für eine positive Persönlichkeitsentwicklung zentral. Auch im schulischen Kontext geht es darum, Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen zu erweitern, für die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen und die eigene Wirksamkeit durch das Erledigen von Aufgaben zu erfahren.

### 4.1 Die Lehrperson als Modell

*Soziales Lernen findet immer statt.* Daher können Lehrer/innen in all ihrem verbalen und nonverbalen Tun aktiv den sozial kompetenten Umgang miteinander vorleben. Kinder und Jugendliche lernen nicht so sehr über Belehrungen, sondern wie sie die Erwachsenen erleben, wie diese miteinander und mit ihnen umgehen. Es sind die konkreten und realen Erfahrungen, von denen die Kinder und Jugendlichen

lernen, die persönlich erlebten „Vor-bilder".

Erwachsene geben ein soziales Modell für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen ab. Deshalb sind soziale Regeln gleichermaßen von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern zu leben. Kinder und Jugendliche lernen viele Verhaltensweisen aus Modellsituationen. Die sozialkognitive Theorie nach Albert Bandura (1963) versteht darunter Beobachtungslernen. Das bedeutet, dass das Verhalten anderer Personen wahrgenommen wird und auf das eigene Verhalten projiziert und angewendet wird. Daher ist auch jede Lehrperson ein prägendes soziales Modell für die Schüler/innen. So ist eine Lehrperson u.a. ein

- Modell für soziales Lernen,
- Modell für kooperatives Verhalten,
- Modell für tolerantes Verhalten,
- Modell für konstruktives Konfliktverhalten.

### 4.2 Gestaltung von Beziehungen im Lehrberuf

Lehrer/innen stehen in ihrem Beruf in sehr vielen Beziehungen, die sie bewusst oder unbewusst gestalten. Täglich haben sie Kontakt zu den Schüler/innen, den Eltern, den Kolleg/innen, zur Schulleitung, zum Schulpersonal etc. Hinzu kommen noch die Beziehungen zu Personengruppen wie der Schulklasse, der Elternschaft bei Elternabenden und zum Kollegium. Die Gestaltung von Beziehungen ist eine große Herausforderung, die viel Gespür und kommunikatives Geschick erfordert. Wichtig ist, eine Balance zu finden zwischen persönlicher Authentizität und beruflicher Rolle, zwischen der Identifikation mit dem Beruf und dem notwendigen inneren Abstand dazu, zwischen verstehender Hinwendung zu den Schüler/innen und der Notwendigkeit, Führungsanspruch zu vertreten.

*Verstehende Hinwendung* bedeutet, den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin nicht nur unter dem Aspekt des schulischen Könnens zu sehen, sondern ihn/sie vor allem *als Person wahrzunehmen,* d.h. Motive, Bemühen, Verhalten, emotionale Stärken, Vorlieben und Begabungen, kreative Fähigkeiten ebenso wie den sozialen Hintergrund, den Migrationshintergrund sowie die problematischen Seiten zu kennen. *Im Dialog* vermeidet eine Lehrperson grundsätzlich, Schüler/innen zu kränken, bloßzustellen und zu demütigen. Führung bedeutet die Notwendigkeit, Werte und Regeln zu vertreten, Ziele vorzugeben, Schüler/innen zu fordern und zu diesen Forderungen zu stehen, ggf. Kritik zu üben, aber auch immer wieder Mut zu machen und die Schüler/innen in ihren Anstrengungen zu fördern, Grenzen zu setzen und deren Einhaltung einzufordern, Halt und Zuwendung zu geben.

Wer sich für den Beruf eines Lehrers/einer Lehrerin entschieden hat, weiß, dass es wichtig ist, ein hohes Maß an Bereitschaft zu Beziehung, Begegnung, Nähe und Empathie in die tägliche Arbeit einzubringen. *Mut zur Erziehung bedeutet Mut zur Beziehung.* Besonders junge Menschen brauchen stabile, personale Bindungen. Viele Schüler/innen verbringen mit Lehrern und Lehrerinnen täglich mehr Zeit als mit ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten. Ihr Weltbild bekommt in der Schule eine besondere Prägung. Erfolgreiches Lernen wird von Lehrer/innen unterstützt, die sich auch als Lernbegleiter/innen verstehen, die *individuellen Lernprozessen* im Schulalltag viel Aufmerksamkeit widmen. Die Wahrnehmung und Achtung individueller Lernwege, die auch Umwege sein können, ist ein Ausdruck von Anerkennung der Bemühungen eines Kindes oder Jugendlichen, *selbst bestimmt sein Leben zu gestalten.*

*Beziehung wächst durch das Interesse an der Person, in einem Klima des Angenommenseins, der Wertschätzung, in einer Ermutigungs- und Bestärkungskultur.* Die Fähigkeit von Lehrpersonen, bei aller notwendigen Distanz, positive Beziehungen zu ihren Schüler/innen aufzubauen, kann in vielen Fällen Konfliktpotenzial in der Schule entschärfen, denn die rationale Vermittlung von Werten allein wird erfolglos bleiben, wenn die affektive Ebene fehlt, wenn sich Jugendliche mit Erwachsenen, die die Werte vermitteln, nicht identifizieren können. Schüler/innen lernen nicht von der „perfekten" Lehrperson am meisten, sondern von Persönlichkeiten, die sich in ihren Beziehungen auch mit ihren Schwächen, jedoch als Lernende, zu erkennen geben. Kinder und Jugendliche brauchen für ihre Entwicklung Erwachsene, die die Integrität der Heranwachsenden wahren und sich für sie einsetzen. Für die Wahrung der Integrität des/der Einzelnen ist die regelmäßige Reflexion der eigenen Wahrnehmungen und Handlungen unerlässlich und ein Ausdruck von Lernbereitschaft und von Professionalität.

## 5. Gemeinsam gewaltpräventiv handeln

Gewaltprävention ist die Aufgabe der Gemeinschaft. Eine einzelne Lehrerin, ein einzelner Lehrer, einzelne Eltern oder die Schulleitung können zwar die Initiative dafür ergreifen, dass das Thema Gewaltprävention an einer Schule wichtig genommen wird. Die Verantwortung dafür, dass *Gewaltprävention ein gemeinsam, getragenes Anliegen an der Schule* wird, das langfristig und nachhaltig verfolgt wird, trägt die gesamte Schulgemeinschaft mit. Eine längerfristige Perspektive sowie kontinuierliches Handeln sind Grundvoraussetzungen für nachhaltige Gewaltprävention.

Lehrer und Lehrerinnen, die die Notwendigkeit von gewaltpräventiven Maßnahmen erkennen, gewinnen im Kreis ihrer Kolleg/innen Gleichgesinnte für ihr Anliegen. Schulleiter/innen unterstützen dabei und haben die Qualität des Entwicklungsvorhabens im Auge. Arbeitsteilig wird recherchiert und Literatur aufgearbeitet, es wird Beratung in Anspruch genommen und das Vorhaben mit den Schulpartnern kommuniziert, dabei ist gelegentlich auch Überzeugungsarbeit zu leisten. Dies braucht Zeit und Vorbereitung, verhindert aber ein kurzlebiges Notprogramm im Anlassfall. Schulen können einige Sofort-Maßnahmen einleiten, sie können schulinterne gewaltfördernde Situationen, Räumlichkeiten etc. verändern und sie können ein Programm übernehmen, das für den Standort adaptiert wird. Schulen können auf Gewaltpräventionsprogramme zurückgreifen, die theoretisch fundiert sind und deren Wirksamkeit wissenschaftlich untersucht wurde. Diese Maßnahmen werden als „evidence-based practice" bezeichnet.

## 6. Schulgemeinschaft gegen Gewalt

Gewaltprävention ist die Aufgabe der gesamten Schule. Einige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sehen bestimmte **Merkmale von Schulen** (z. B. das soziale Klima, das pädagogische Konzept, die Unterrichtsqualität, die Klassenzusammensetzungen etc.) in einem kausalen Zusammenhang mit der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler. Die empirische Basis für diese Perspektive lieferten Studien, die enorme Schwankungen in der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing zwischen Schulen und auch Klassen beobachteten. Basierend auf repräsentativen Untersuchungen wurde festgestellt, dass sowohl die Klassenzusammensetzung als auch das pädagogische Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer („classroom management") Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten zwischen Klassen erklären konnten.

Die Entwicklung einer schülerorientierten Lernkultur (eines individualisierten Unterrichts) und eines lernförderlichen Schul- und Klassenklimas, das Ausgrenzungen vermeidet, ist der wirksamste Beitrag der Schulen zur Gewaltprävention.

Gewaltprävention bewirkt nicht nur eine Verminderung von Gewalt an der Schule, sondern sie wirkt sich unmittelbar auf die Lernmotivation und schulischen Leistungen aus. Grundlegende Voraussetzung für alles Lernen ist ein angstfreies Klima, Wohlbefinden und gegenseitige Akzeptanz, mit gerechten und fair geltenden Regeln für Bewertung und Beurteilung, mit demokratischer Mitbestimmung und einem eindeutigen Regelsystem. **Gewaltprävention** ist nicht als zusätzliche Aufgabe anzusehen, sondern als **ein Aspekt von Schulqualität,** der etwas darüber aussagt, wie sich junge Menschen innerhalb und außerhalb der Schule verhalten.

### Gewaltprävention umfasst die folgenden fünf Bereiche:

- Integration mit der Schulentwicklung;
- Einführung eines Gewaltpräventionsprogrammes (z.B. gemeinsames Begriffsverständnis, Erhebungen zur Gewalt etc.);
- Einbindung des Themas Gewalt in den Unterricht (z.B. Handeln in der akuten Gewaltsituation, Pausenaufsicht, Vereinbarungen in der Klasse, demokratische Mitbestimmung etc.);
- Förderung der persönlichen Weiterentwicklung (z.B. Kommunikation, Umgang mit Gefühlen, mit Konflikten, mit Gewalt, Erkennen des persönlichen Gewaltpotentials, Sprache und Gewalt, Persönliche Kompetenzen, Reflexion und Supervision etc.);
- Förderung der Motivation aller Schulpartner (Schulleitung, Kollegium, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie dem Schulpersonal).

Alle Maßnahmen der Gewaltprävention benötigen Zeit, Konsequenz, den Blick auf das Gesamtsystem und koordiniertes und vernetztes Vorgehen. Nicht alle Gewaltvorfälle können verhindert werden, aber ihre Häufigkeit und Brutalität kann vermindert werden.[1]

**Literatur**


Bandura A (1976) Lernen am Modell. Stuttgart

Craig W M, Harel Y (2004) Bullying, Physical Fighting and Victimization. In: Currie, C. et al. (Eds.), Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children /(HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey (pp. 133-144). Genf: WHO

Kessler D, Strohmeier D (2009) Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen. ÖZEPS-Handreichung. Wien: bm:ukk, Eigenverlag. Download unter: http://www.oezeps.at, Bestellungen (gratis) bei erna.haas@bmukk.gv.at.

Olweus D (1995) Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 2. Auflage 1996. Bern: Hans-Huber-Verlag.

Spiel C, Atria M (2001) Tackling violence in schools: A report from Austria. http://www.gold.ac.uk/connect/reportaustria.html;

Spiel C, Strohmeier D (2007) Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten „Gemeinsam gegen Gewalt". Projektbericht für das bm:ukk. Download unter: http://www.gemeinsam-gegengewalt.at

Strohmeier D, Spiel C (2009) im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, 269-285. Herausgegeben von Werner Specht. Graz: Leykam Verlag. Download unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml.

WHO-Weltgesundheitsorganisation (2002) Weltbericht Gewalt und Gesundheit. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf.



*Anschrift der Verfasserin:*
*Doris Kessler*
*Thumegger Bezirk 7A*
*5020 Salzburg*
*doris.kessler@existenzanalyse.org*



**Kongressrückschau**

Salzburger Nachtstudio:

Redaktion Dr. Johannes Kaup

**„Vom Leben berührt - Emotion in Therapie und Beratung"**

am **Mittwoch, 7. Juli 2010** um **21 Uhr**
im Programm *Österreich 1*


[1] Nähere Ausführungen zu den genannten Bereichen sowie praktische Umsetzungsmöglichkeiten können in der ÖZEPS-Handreichung „Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen" von Doris Kessler und Dagmar Strohmeier nachgelesen werden (Bezugsmöglichkeiten siehe bei Anschrift der Verfasserin).

# Schule ohne Gewalt

## Ein existenzanalytisches Curriculum für den Umgang mit Gewalt und Mobbing an Schulen

***Christa Lopatka***

***Mobbing und Gewalt an Schulen sind für SchülerInnen und LehrerInnen zu einem erheblichen Problem geworden. Tiefgreifende Auswirkungen auf die psychische, psychosoziale und psychosomatische Gesundheit von SchülerInnen und LehrerInnen können die Folge sein. Das von einer Gruppe von ExistenzanalytikerInnen konzipierte und bereits angewendete Curriculum soll LehrerInnen und LehramtskandatInnen in einer Fortbildung vermitteln, mit Gewalt und Mobbingsituationen im schulischen Umfeld rascher und kompetenter umgehen zu können.***

***Schlüsselwörter: Fortbildung, Gewalt, Mobbing, Pädagogik***

***School without violence***

*An existential analytical curriculum for dealing with violence and mobbing in schools*

---

***Mobbing and violence in schools have become a serious problem for pupils and teachers. They can have profound follow-on effects on the pupils and teachers physical, psychosocial and psychosomatic health situations. The curriculum, which has been conceptualized and already put to use by a group of existential analysts, was designed in order to mediate to teachers as well as prospective teachers in an advanced training course how to deal rapidly and competently with cases of violence and mobbing in school environment.***

***Key words: advanced education, violence, mobbing, pedagogy***

Gewalt unter SchülerInnen, Gewalt gegen LehrerInnen oder von LehrerInnen ausgehend sind regelmäßige Themen in meiner Ordination. Kommt es zur systematischen Ausübung von Gewalthandlungen (= Mobbing) kann das zur Erschütterung der Person und ihrer Lebensbezüge und zur Traumatisierung führen. Die psychosomatischen und psychosozialen Folgen können weit über die Schulzeit hinaus anhalten. Experten gehen davon aus, dass ungefähr jedes 10. Schulkind davon betroffen ist und dass Mobbing beinahe in jeder Klasse stattfindet.

Die Thematik wird seit Jahren europaweit, jetzt auch in Österreich diskutiert. Eine professionelle Hilfe für die Betroffenen ist aber noch immer nicht selbstverständlich. Viele LehrerInnen sind für Gewaltprävention und -Intervention, einschließlich der Gesprächsführung nicht professionell geschult. Neben einem mangelndem Bewusstsein für Gewalt- und Mobbingprobleme führen Verunsicherung und Angst oder ein mangelnder Rückhalt im Kollegium zu keiner oder nur zu halbherzigen Interventionen. Unterstützungssysteme sind vorhanden, reichen aber für das Ausmaß der vor Ort vorhandenen Gewaltprobleme nicht aus. Die Implementierung von Gewalt- und Mobbingpräventions- und Interventionskonzepten im österreichischem Schulsystem befindet sich erst in den Anfängen.

Nachdem vermehrt Anfragen nach Fort- und Weiterbildungen, einschließlich nach Ausbildung für den Umgang mit Gewaltproblemen im schulischen Umfeld an mich heran getragen wurden, zeigte sich über eine Mailanfrage an österreichische KollegInnen ein hohes Interesse zur Mitarbeit. An der Ausarbeitung des Curriculums für den Umgang mit Gewalt und Mobbingproblemen selber waren sieben KollegInnen beteiligt.

### 1. Ziele des Curriculums

1. Sensibilisierung und Förderung des Problembewußtseins für Gewalt- und Mobbingprobleme an Schulen.
2. Das Konzept des Präventions- und Interventionsprogrammes gegen Gewalt und Mobbing an Schulen vorzustellen und wenn möglich es an der eigenen Schule zu implementieren.
3. Die Verbesserung der Qualifikation von LehrerInnen, hinsichtlich personaler und sozialer Kompetenzen, um mit verhaltensschwierigen SchülerInnen und mit Gewalt und Mobbingproblemen im schulischen Umfeld besser umgehen zu können.
4. Das Auftreten von Gewalt- und Mobbing an Schulen soll in der Folge minimiert bzw. verhindert werden. LehrerInnen sollen bei Gewaltproblemen sich selber und die ihnen

anvertrauten SchülerInnen schützen können. In diesem Sinne soll das Curriculum auch als Gesundheitsprophylaxe für SchülerInnen und LehrerInnen dienen.

## 2. Aufbau des Curriculums

Es gibt eine Langform mit zehn Modulen/ Dauer vier Semester und eine Kurzform mit sechs Modulen/ Dauer zwei Semester.

### Modul 1: Aggression, Gewalt und Mobbing 1.Teil

In diesem Modul geht es nach dem Einfinden und Kennenlernen der Studierenden, um vertiefte Wissensvermittlung, Sensibilisierung und um die Förderung des Problembewusstseins für Gewalt und Mobbing im schulischen Umfeld. Zu den Bildungsinhalten dieses Moduls zählen: Definition von Aggression, Gewalt und Mobbing, Differenzierung zwischen Aggression, Gewalt und Mobbing, existenzanalytische Theorie der Aggressionsentstehung, Verstehen des Inhaltes von aggressiven Gefühlen, Gewalt- und Mobbingformen, Merkmale von Mobbing und Erkennen von Mobbing, Mobbingdynamik, Prävalenz, Studienergebnisse, Auswirkungen und Langzeitfolgen, Opfer- und Täterprofile, psychische Störbilder, die mit einer erhöhten Aggressions- und/ oder Gewaltbereitschaft einhergehen, rechtliche Rahmenbedingungen. Fallbeispiele und Selbstreflexion.

### Modul 2: Das existenzielle Menschenbild

In diesem Modul geht es um die Vermittlung eines Grundverständnisses des existentiellen Menschenbildes. Die Inhalte des Moduls sind: Die anthropologischen Grundlagen, Überblick der Dimensionen der Existenz und der existentiellen Motivation – Akzeptanz und Weltbezug. Die Person und ihr Bezug zum Thema Gewalt und Mobbing. Das dialogische Prinzip und der Bezug zum Umgang mit Gewalt und Mobbing. Selbstreflexion.

### Modul 3: Gewaltpräventions- und Interventionsprogramm

Das Gewaltpräventions- und Interventionsprogramm (basierend auf Dan Olweus und Francoise Alsaker) wird dargestellt und seine Umsetzung an der eigenen Schule diskutiert. Leitfäden für die Prävention und für die Intervention (Gespräch mit dem Opfer, und mit den TäterInnen), für die Mobbingaufklärung in den Klassen mit Folderunterlage und für die Elternarbeit, sowie Arbeitsmaterialien in der Klasse und Literatur zum Thema Gewalt und Mobbing sind ausgearbeitet.

### Modul 4: Existentielle Dimensionen

Vertiefende Arbeit anhand der Konzepte der personal-existentiellen Grundmotivationen von Alfried Längle. Zu den Inhalten dieses Moduls zählen: Existentielle Motivation und Emotionalität, Existentielle Motivation und Selbstsein, Existentielle Motivation und Sinnsuche. Überblick über die Entwicklung personaler Kompetenzen. Gewalt und Mobbing im Spiegel der vier Grundmotivationen. Aggression im Spiegel der vier Grundmotivationen. Fallbeispiele und Selbstreflexion.

### Modul 5: Existenzanalytische Gesprächsführung

Die Inhalte dieses Moduls sind: Vorstellen des Modells personaler Gesprächsführung, der Personalen Existenzanalyse (PEA). Üben der PEA im Hinblick auf Gespräche mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen im allgemeinen und bei Gewaltproblemen im besonderen. Reflexion der Gesprächsführung im Hinblick auf den Schutz der Lehrperson, um der Angst zuvorzukommen, dass die Lehrperson für die Intervention belangt werden könnte. Selbstreflexion und Fallbeispiele.

SchulleiterInnen und LehrerInnen sind aufgrund der Fürsorgepflicht verpflichtet Gewalthandlungen, insbesondere systematische Gewalthandlungen zu stoppen. Die Intervention macht vielen LehrerInnen Angst. Die existenzanalytische Gesprächsführung stellt einen Schutz für Opfer, TäterInnen und auch für die intervenierende Lehrperson dar und fördert zusätzlich die Beziehungs- und Dialogfähigkeit und damit die Person-Entwicklung. Sie hilft allgemein und auch bei Gewalt- und Mobbingproblemen in ein authentisches Handeln zu kommen.

### Modul 6: Aggression, Gewalt und Mobbing 2.Teil

Im ersten Teil wird an Hand von Fallbeispielen aufgezeigt, warum bei Kindern mit bestimmten Störungen pädagogische Maßnahmen nicht reichen, um aggressives Verhalten zu stoppen und warum in diesen Fällen eine psychotherapeutische Behandlung indiziert ist und was diese leisten kann. Der zweite Teil dieses Moduls setzt sich mit Gewaltformen gegen LehrerInnen im schulischen Umfeld und mit Gewaltstrukturen, die von LehrerInnen selber ausgehen, auseinander und mit deren personalem Umgang. Fallbeispiele und Selbstreflexion.

### Module 7 bis 9: Vertiefungen

Die Module 7 bis 9 sind Vertiefungsmodule im Bereich der vier Grundmotivationen, der Gewaltprävention und -Intervention und im Bereich der existenzanalytischen Gesprächsführung.

### Modul 10: Follow Up

Präsentation der Abschlussarbeiten, Supervision, Coaching, Selbstreflexion, Evaluation des Lehrganges, Zertifikatsvergabe und Abschluss.

## 3. Erfahrungen mit dem Curriculum

Modulteile des Lehrganges werden seit Jahren in der LehrerInnenfortbildung an Schulen angewandt, seit Herbst/ Frühling 2009/2010 auch in der LehrerInnenfortbildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Graz. Der Lehrgang wurde jetzt sowohl von der Studienkommission der Pädagogischen Hochschule Tirol als auch von jener der Pädagogischen Hochschule Steiermark genehmigt. Beide Hochschulen starten mit dem mehrsemestrigen Lehrgang im Herbst 2010.

Die Ausweitung auf andere Pädagogische Hochschulen ist geplant.

Informationen zur Lehrgangs-Anmeldung und zum Fortbildungsangebot an der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Graz:
Mag. Andrea Holzinger
andrea.holzinger@phst.at
Tel.: 0316/806 751 303 (Sekretariat Institut 3 der PHSt)
Manuela Ebner MA
manuela.ebner@phst.at
Tel.: 0316/ 80671310 (Sekretariat Institut 3 der PHSt)
Kontaktperson: Dr. Christa Lopatka
christa.lopatka@aon.at
Tel.: 03338/ 5102

Die Anmeldung für Tirol:
Mag. Maximillian Pürstl
max.puerstl@ph-tirol.ac.at
Tel.: 05/352 935 61
Kontaktperson: Mag. Birgit Längle
birgit.laengle@gmx.at
Tel.: 0664/625 58 24

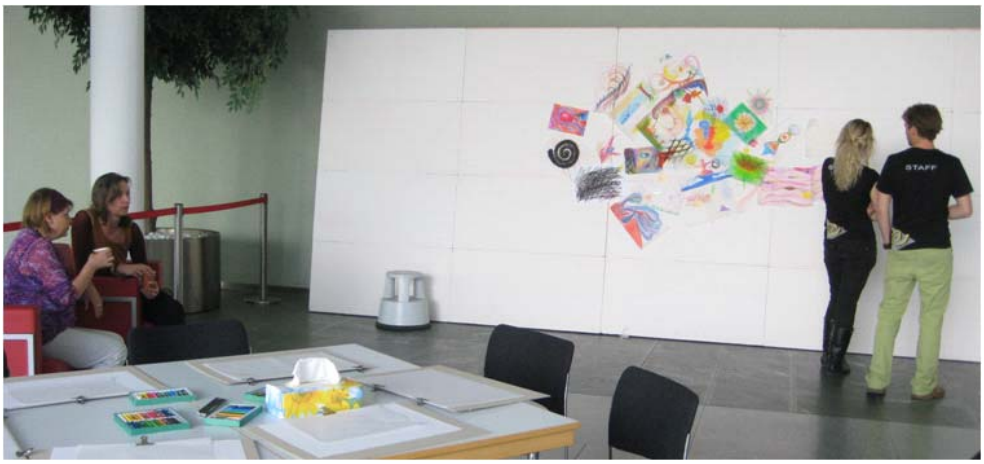
## 4. Curriculum-Team

Die Mitarbeiter im Team sind: Mag. Verena Buxbaum, Mag. Günter Ertl, Dipl.Päd. Jutta Höfig-Renner, Mag. Birgit Längle, Dr.med. Christa Lopatka, Mag. Friedrich Strempfl

Unterstützend und begleitend stehen uns Univ.Doz. DDr. Alfried Längle und Mag. Renate Bukovski zur Seite.

Wir können dabei dankbar auf der Vorarbeit von Michaela Probst aufbauen, die in ihrer Funktion als Verantwortliche der existenzanalytischen Pädagogik in der GLE sich sowohl für die Mobbingopfer wie auch für die MobbingtäterInnen und insgesamt für einen menschlichen, personalen Umgang im gesamten schulischen Bereich eingesetzt hat.

*Anschrift der Verfasserin:*
*Dr. med. Christa Lopatka*
*8234 Eichberg 136*
*0664/500 24 62*
*christa.lopatka@aon.at*



**Gefühls-landschaften**

**Kongressbegleitende Malaktion**

**unter der Leitung von Renate Lang und Lucia Niedermayer**

# Mobbing-Geschehen an österreichischen Schulen

## Erfahrungen, Ideen und Vorschläge

***Margit Holzer-Aufreiter, Godela von Kirchbach, Christine Wildner***

*Mobbing/Bullying ist an Schulen derzeit ein universales und generelles Problem. Es wird oft nicht erkannt, verharmlost, vertuscht oder ignoriert. Mobbing verursacht immenses und nachhaltiges persönliches Leid bei den Opfern, begünstigt eine negative Entwicklung bei den Mobbern und erschwert das Lernen für alle, indem es das Klassen- und Schulklima stark beeinträchtigt.*

*In den folgenden drei Beiträgen wollen wir auf drei unterschiedliche Arbeitsfelder im schulischen Umfeld verweisen. In der LehrerInnenaubildung für Schul- und UnterrichtspraktikantInnen fehlt immer noch eine gundsätzliche Sensibilisierung zum Themenkreis (Beitrag Mag. Holzer-Aufreiter). Im Artikel von Mag. Kirchbach wird Bezug genommen auf das von J. Bauer angebotene Freiburger Modell zur Stärkung und Gesunderhaltung von LehrerInnen angesichts der Gewaltphänomene im Unterricht. Dieses Coachingmodell für LehrerInnen soll existenzanalytisches Wissen und personale Existenzanalyse nutzen, um psychosomatische Beschwerden der Betroffenen zu lindern. Der letzte Beitrag von Mag. Wildner stellt das gemeinsam erarbeitete Antimobbingprojekt für Schulen vor, wie es auch anlässlich des GLE-Kongresses 2009 in einem Workshop dargestellt wurde.*

***Schlüsselwörter:*** *Burn-Out, Gewalt, Mobbing, Pädagogik*

### Erfahrungsbericht im Rahmen des „Mobbing-Projekts" über mehrere Seminare mit Unterrichtspraktikanten

*(Margit Holzer-Aufreiter)*

Unterrichtspraktikanten (im Folgenden UP genannt) sind Absolventen des Lehramtstudiums, die ihr erstes Unterrichtsjahr noch unter Hilfestellung eines Betreuungslehrers absolvieren. Begleitend haben sie an unterschiedlichen Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Ich habe die Möglichkeit, im Rahmen der LV „Allgemeine Didaktik" Seminare zum Thema „Mobbing in Schulen" zu halten. Mein Anliegen ist es, in der kurzen Zeit, die uns zur Verfügung steht, möglichst praxisbezogen an die Problematik heran zugehen.

Ziel ist es, die Unterrichtspraktikanten/innen ausreichend für dieses Thema zu sensibilisieren, ihnen Anleitungen für Interventionsmöglichkeiten und Konfliktstrategien zu geben.

Frisch von der Universität kommend geht im ersten Unterrichtsjahr die meiste Aufmerksamkeit in die Didaktik und Methodik. Wenig Zeit wird allgemeinen sozialen und pädagogischen Themen gewidmet.

Hier zeigt sich für mich immer wieder ein großes Bedürfnis nach Information und Hilfestellung. Themen, wie Mobbing, verhaltensauffällige SchülerInnen, Gewalt in der Schule etc. sind vielen UP nur aus den Medien bekannt.

Wenig oder kaum Rüstzeug wurde während des Lehramtsstudiums vermittelt.

### Sensibilisieren für das Thema Mobbing

Dies wird gut und schnell durch einen selbsterfahrerischen Einstieg erreicht. Immer wieder stoßen UP auf eigene schmerzhafte Erfahrungen, als sie als SchülerInnen gemobbt wurden. Beeindruckend ist, wie oft es passiert, dass UP das erste Mal ein „Wort" für diese Verletzungen finden, erst als Erwachsene wahrnehmen und einordnen können, worunter sie gelitten haben.

Tief sitzt auch oft noch die Scham, von diesen verletzenden Erfahrungen zu erzählen, die eine (tiefe) *Beschädigung ihres Selbstwerts* bedeuteten. Diese *Scham* zu bergen und sie als wesentliches Element in Mobbingprozessen zu erkennen, ist mir ein großes Anliegen. So wird leichter verstehbar, warum LehrerInnen und Eltern oft sehr lange nicht bemerken, dass ihre Kinder bzw. SchülerInnen gemobbt werden**:** *Mobbing geschieht im Geheimen, im Schatten der Scham.*

Mobbing ist kein „Streit" oder „Konflikt", sondern systematische Gewaltausübung mit gravierenden Folgen.

### Anleitungen für Interventionsmöglichkeiten und Konfliktstrategien

Interventionen lassen sich selbsterfahrerisch über die Frage ableiten, was die Betroffenen gebraucht hätten. Dazu gehört auf alle Fälle, angehört und gesehen zu werden, ernst genommen zu werden und eine Form der Wiedergutmachung zu erfahren.

Einige Beispiele für Maßnahmen gegen Mobbing:

*Hinschauen*

- LehrerInnen müssen Mobbingvorwürfen unbedingt nachgehen.

*Handeln:*

- Aufklärung der Vorwürfe;
- Täterkonfrontation.
- Opferschutz: LehrerInnen müssen sich auf die Seite der Opfer stellen, das Opfer ist nicht selbst schuld, jede/r kann Opfer von Mobbing werden.
- Stärkung der Unbeteiligten: Mobbing ist kein individuelles Problem, sondern ein Prozess, an dem die Klasse insgesamt in unterschiedlichen Rollen beteiligt ist.
- Konsequente Ausübung sozialer Kontrolle: Einbeziehen der Klassenkon-

ferenz, des Lehrerkollegiums, der Eltern; Veröffentlichung des Problems;
- Konsequenz bei weiteren Überschreitungen.

*Helfen:*
- Problembearbeitung und Aufbau von Problembewältigungsstrategien und alternativen Handlungsmöglichkeiten.

Ich beobachte immer wieder, dass es UP als eine große Unterstützung erleben, wenn wir sie in ihrem Mut, Grenzen zu ziehen, Stellungnahmen zu treffen bestärken. UP erleben sich oft an der Schwelle zwischen Student/In und Lehrer/In und pendeln manchmal noch zwischen ihren Rollen, indem sie sich in falschen Momenten zu sehr auf die Seite von Schülern/Innen stellen.

Es ist noch oft mit Unsicherheiten verbunden, *authentisch* ihre Rolle, ihre Verantwortung als Pädagogen zu leben.

Für jegliche Art der Konfliktstrategie ist eine klare Stellungnahme, die SchülerInnen Orientierung ermöglicht, eine notwendige Voraussetzung: *Mobbenden Schülern/Innen muss energisch entgegen getreten werden, ihre Bösartigkeiten und gewalttätigen Handlungen dürfen nicht verharmlost werden.*

Offene Zahlen und Informationen über Mobbingfälle, Mobbingtaten und Folgen helfen UP die Ernsthaftigkeit des Themas zu erkennen. Mobbing ist eine Form der Gewalt und diese wird zu einem immer größeren Problemfeld in den Schulen.

Einige UP erkennen im Rahmen des Seminars, warum so manche Prozesse in einem Klassenverband gestört waren, weil unter der Oberfläche Mobbinghandlungen liefen, die jeglichen Lernerfolge und soziale Entwicklung behinderten.

Ausgerüstet mit Interventionsmöglichkeiten, einem Katalog an Maßnahmen auf unterschiedlichsten Ebenen (Schüler/Innen, Klasse, Schule..) fühlten sich UP sicherer, Mobbinghandlungen in Zukunft zu erkennen, den Tätern/innen entgegenzutreten und für ein harmonisches Klassenklima zu sorgen, in dem Konflikte ausgetragen werden können, das aber ein gemeinsames Lernen und Lehren ermöglicht.

## Ein Programm zur Stärkung der Lehrer angesichts von Gewalt und Mobbing

*(Godela von Kirchbach)*

### Situation der Lehrer

Den Lehrern kommt zweifelsohne bei der Lösung jeglichen Gewalt- oder Mobbingproblems in der Schule eine Schlüsselrolle zu. Denn als Verantwortliche für die Klasse sollen sie einen Überblick über das Klassengeschehen haben, die einzelnen Schüler beobachten und die Verbindung mit der Elternschaft herstellen. Selbstverständlich sollen sie aber auch noch den Lehrplan bewältigen, allgemeine Werte vermitteln und nicht zuletzt etliche administrative Aufgaben erledigen. Um diese vielfältigen Aufgaben zu bewältigen, müssen sie viel Kraft und Motivation aufbringen. Gerade die sind aber durch die Schwierigkeiten des Schulalltags und der Schulrealität oft gefährdet, was sich im häufigen Vorkommen von Burnout in der Lehrerschaft manifestiert. In Deutschland lag das Pensionierungsalter von LehrerInnen im Jahr 2006 bei 62,5 Jahren. Tatsächlich aber erreichten nur 26,8 Prozent mit der gesetzlichen Altersgrenze den Ruhestand. Obwohl die Zahlen seit den 90er Jahren zurückgegangen sind, gingen 2006 24% der LehrerInnen aus Krankheitsgründen vorzeitig in den Ruhestand, gegenüber 17% im übrigen öffentlichen Dienst. Studien haben gezeigt, dass die Gesundheitsgründe, die die vorzeitige Pensionierung verursachen, vorwiegend psychischer Natur sind. Viele LehrerInnen erkaufen sich außerdem einen frühen Ausstieg mit Freistellungsjahren und Beurlaubungen. Der Anteil an schweren gesundheitlichen Behinderungen steigt bei den LehrerInnen über 50 Jahren deutlich an. Bei 30,8 % der sich noch im Dienst befindlichen LehrerInnen finden sich signifikante psychische Probleme. Außerdem ist die Rate an Burnout Symptomen wie emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und geringes persönliches Erfolgsgefühl hoch. (Unterbrink 2008)

Trotz der hohen Anforderungen, die Lehrer beruflich zu bewältigen haben, ist ihr Ansehen in der Öffentlichkeit denkbar schlecht. Sie gelten als privilegiert, abgesichert und faul. Die allgemeine Lehrerfeindlichkeit wird noch gespeist durch die mehr oder weniger starken Traumatisierungen, die viele Menschen aus der eigenen Schulzeit mit sich tragen und die oft zum unbewussten Wunsch beitragen, es den Lehrern endlich heimzuzahlen bzw. das eigene Kind mit Zähnen und Klauen zu verteidigen. Das Ergebnis davon ist eine den Lehrern gegenüber eher misstrauische und feindselige Haltung. Verächtliche Äußerungen in der Presse und führender Politiker verschlechtern diesen Ruf ständig weiter und mindern damit ihr Ansehen. „Gesellschaftlich sind Lehrer zu Parias geworden." (Zitat Joachim Bauer, 24.11.2008 in einer Fortbildungsveranstaltung)

### Auswirkungen

Das alles beschädigt den Selbstwert von LehrerInnen nachhaltig und wirkt sich negativ auf die Beziehungen von Lehrern zu Schülern und Eltern aus (Bauer 2007). Die Anstrengungen, die Lehrer ständig hinsichtlich Beziehungen in ihrer doppelten Aufgabe der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu leisten haben, werden meist nicht gesehen. Körper und Psyche reagieren aber auf nicht gelingende Beziehung und verlieren an Kraft. Nicht zuletzt damit sich ein aufgeschlossenes Lernklima einstellen kann, begegnet man Lehrenden aller Art in den konfuzianisch geprägten Kulturen mit großem Respekt. Wo hingegen Ablehnung und Misstrauen oder gar Verachtung vorherrschen, kann sich kein positives Lernklima einstellen (vgl. Aregger 2006), und Aggressionen werden gefördert. Denn über die Wirkung der Spiegelneuronen beeinflussen sich Schüler und Lehrer gegenseitig über ihren Gesichtsausdruck, ihre Körperhaltung und den Ton ihrer Stimme mehr als über den semantischen Inhalt ihrer Worte.

Diese Sachlage lässt es als dringend notwendig erscheinen, nach den Ursachen zu forschen, die Lehrer demotivieren und erkranken lassen, um Maßnahmen zu entwickeln, wie Lehrer sich in dieser abwertenden Umwelt schüt-

zen und ihre Energie sowie ihre Motivation erhalten können. Die hohe Rate von Lehrern mit psychosomatischen Beschwerden hat Mediziner der Freiburger Universitätsklinik um die Studienleiter Professor Joachim Bauer und Dr. Thomas Unterbrink der Frage nach den Faktoren nachgehen lassen, die schulische Lehrkräfte krankmachen. Sie fanden heraus, dass insbesondere erlebte Aggressivität eine ganz wesentliche Ursache für Krankheiten ist. Andererseits ist auch klar, dass in ihrem Selbstwert geschädigte und mit dem Burnout kämpfende LehrerInnen mit der Aufgabe überfordert sein werden, Mobbing in ihren Klassen zu verhindern bzw. zu unterbinden.

Angesichts der erwähnten gesellschaftlichen Verhältnisse kristallisierten sich in der Gruppenarbeit mit den Lehrern die Themen heraus, die immer wieder Schwierigkeiten verursachten:

1. die Identität als Lehrer,
2. die eigene Identifikation mit dem Beruf,
3. die Beziehung zu den Schülern,
4. die Beziehung zu den Eltern,
5. Kollegialer Zusammenhalt bzw. Anfeindungen und Spaltung im Kollegium (Unterbrink et al. 2008).

## Gesundheitsprophylaxe für Lehrer

Im Zusammenhang mit ihrer Studie mit den Lehrern entwickelte das Freiburger Team ein Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach systemischem Ansatz mit dem Ziel einer Gesundheitsprophylaxe für Lehrer (Bauer et al 2007). Dieses Coaching ist angelegt auf 10 Doppelstunden à 90 Minuten, kann aber nach Bedarf abgewandelt werden. Das Manual ist zwar für psychodynamisch, tiefenpsychologisch, verhaltenstherapeutisch oder systemisch ausgebildete Therapeuten geschrieben, aber die Existenzanalyse scheint wegen ihrer Schwerpunkte bei der Entwicklung der Wahrnehmung der Problematik, bei persönlichen Stellungnahmen, bei verantwortungsvollem Handeln aller Beteiligten und beim Wert- und Sinnerleben in der Schule, wie im Beitrag von Christine Wildner ausgeführt, als besonders geeignet. Das Modell der vier Grundmotivationen nach Alfried Längle erlaubt es, die spezifischen Bedürfnisse und Probleme so zu verorten, dass geeignete Interventionen entwickelt werden können (Längle 2006). Die personale Existenzanalyse erweist sich gerade bei Konflikten als geeignetes Verfahren, um zu verstehen, worum es wirklich geht, und eigene Stellungnahmen zu finden. Deswegen soll das im Manual beschriebene Vorgehen für entsprechende Workshops mit Lehrern als Ausgangsmaterial genommen und dann mit existenzanalytischem Wissen vertieft und erweitert werden. Dabei kann erarbeitet werden, wie im Einzelnen die Probleme angegangen werden können, die vom Freiburger Team identifiziert worden sind.

Es wird folglich darum gehen, wie Lehrer selber eine positive berufliche Identität entwickeln können und wie sie sich mit ihrer Arbeit in einem gesunden Maß identifizieren können. Außerdem werden Wege zu einer Verbesserung ihrer Beziehungsgestaltung mit den Schülern sowie um einen guten Kontakt mit Eltern erarbeitet werden. Schließlich soll auch das fünfte Thema bearbeitet werden, wie Spaltungen im Kollegium sowie Mobbing unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Kollegen vermieden werden und stattdessen kooperative Formen des Umgangs entwickelt werden können. Dieses Coaching soll es Lehrern ermöglichen, ihre Ängste zu überwinden, zu harmonischeren Beziehungen zu Schülern und Eltern zu gelangen, ihren Selbstwert intakt zu halten und ihre Tätigkeit als sinnhaftes Handeln zu erleben. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, wird es möglich sein, mit vereinten Kräften Mobbing und Gewalt zu verhindern oder zu überwinden.

**Literatur**

Aregger K (2006) Ausgewählte Aspekte aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur existenziellen Pädagogik. In: Aregger K, Waibel E.-M. (2006) Schulleben und Lebensschule. Beiträge einer existenziellen Pädagogik. Donauwörth: Auer

Bauer J et al. (2007) Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte. Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Dresden: Selbstverlag der TU Dresden

Bauer J (2007) Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer, Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe

Längle A (2006) Die personalen Grundmotivationen – Bausteine der Existenz. In: Aregger K, Waibel E.-M. (2006) Schulleben und Lebensschule. Beiträge einer existenziellen Pädagogik. Donauwörth: Auer

Unterbrink T et al. (2008) Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. In: Int. Arch. Occup. Environ. Health. Springer: Wien/New York

## Anti-Mobbing Projekt für Schulen

*(Christine Wildner)*[1]

„Alle Schulen sollen ein Zeichen setzen: Gewalt hat in der Schule keinen Platz!“ fordert Unterrichtsministerin Claudia Schmied in Österreich.

Mobbing ist eine heimtückische und weitverbreitete Form der Gewalt. Deshalb brauchen LehrerInnen ein gutes Rüstzeug zur Mobbingprophylaxe in den Klassen. Viele Erfahrungen zeigen, dass der Grund für Gewalt an der Schule nicht primär in der Schule entsteht. Häufig ist die Schule aber der Ort, an dem SchülerInnen ihre Probleme aus dem Elternhaus oder dem Freundeskreis abreagieren. Daher sollen LehrerInnen bestmöglich mit diesen Problemen der Jugendlichen – von denen Mobbing ja nur ein Teilbereich ist – umgehen können. Deshalb müssen auch alle drei Schulpartner (SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen) in das Boot geholt werden, sie brauchen klare Regeln und ausreichend Ressourcen für diese Arbeit.

Laut einer der letzten Studien des „Instituts für Stressprophylaxe und Salutogenese“ sind SchülerInnen in den vergangenen Jahren gewaltbereiter geworden – und zwar sowohl im Umgang mit ihren MitschülerInnen als auch mit den PädagogInnen selbst. 13 Prozent der befragten 705 LehrerInnen geben an, im Schuljahr 2007 körperlich von Schülern attackiert worden zu sein. Acht von zehn LehrerInnen berichten von einer Zunahme der Beschimpfungen

[1] Workshop bei der GLE - Jahrestagung in Salzburg „leibhaftig – Körper&Psyche“, Details auf der Homepage www.existenzanalyse.org

unter SchülerInnen. 62 Prozent orten mehr Drohungen und je 65 Prozent mehr „Raufen und Schläge“ sowie starken Vandalismus.

Mobbing/Bullying ist an Schulen derzeit ein universales und generelles Problem. Der Begriff stammt aus dem Englischen und bedeutet Tyrannisieren, Schikanieren, Drangsalieren, Traktieren und Anwenden von Druck. Dieses Phänomen besteht in systematischen und wiederholten Aggressionen (Schädigungshandlungen) über längere Zeit zwischen SchülerInnen, zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sowie zwischen LehrerInnen und SchulleiterInnen. Es findet sich vom Kindergarten an in allen Schulformen und Schulstufen, in allen Altersstufen und bei beiden Geschlechtern. Dennoch wird das Machtungleichgewicht der Kräfte oft nicht erkannt, verharmlost, vertuscht oder ignoriert, weil es in unterschiedlichen Formen und oft auch versteckt oder gut getarnt auftritt.

Die Opfer leiden gleichermaßen stark unter offenem wie verdecktem Mobbing. Dieses verursacht immenses und nachhaltiges persönliches Leid bei den Betroffenen, begünstigt eine negative Entwicklung bei den Mobbern und erschwert das Lernen für alle, indem es das gesamte Klassen- und Schulklima stark beeinträchtigt. Das Ergebnis ist, dass der Lernerfolg der SchülerInnen und das Engagement der LehrerInnen im Unterricht und in ihrem Bildungsauftrag stark leiden. Die vom Mobbing Betroffenen werden in schwere persönliche Konfliktsituationen gebracht, erleiden oft gesundheitliche Beschwerden und müssen soziale Benachteiligungen hinnehmen. Es entstehen folglich kaum abschätzbare Schäden und Kosten.

Deswegen lohnen sich alle Anstrengungen, um Mobbing zu erkennen, zu verhüten und ihm entgegenzuwirken. Für effektive Maßnahmen ist die Beteiligung aller Betroffenen notwendig, d.h. der Schulleitung, der Lehrerschaft, der SchülerInnen, der Eltern, SchulärztInnen und SchulpsychologInnen und aller weiteren im Umfeld der Schule tätigen Personen.

Der **existenzanalytische Ansatz** bei unserer Arbeit bietet entscheidende Hilfen

- bei der Entwicklung der Wahrnehmung der Problematik,
- bei persönlichen Stellungnahmen,
- bei verantwortungsvollem Handeln aller Beteiligten und
- beim Wert- und Sinnerleben in der Schule.

Um im Krisenfall aber wirklich erfolgreich intervenieren zu können, bedarf es theoretischen Wissens, praktischer Erfahrung und methodischen Könnens. Es gilt für alle Lehrenden an den Schulen, Stärken und Schwächen sowie die oft verdeckten Bedürfnisse und Anliegen von Mobbingbeteiligten (Tätern und Opfern) zu erkennen, Lernprozesse im Rahmen der Sozialkompetenz einzuleiten und zu nutzen, diese aber auch zu steuern und zu begleiten. Ausdruck von pädagogischer Professionalität der LehrerInnen ist es, die eigenen Fähigkeiten effizient und verantwortlich einzubringen, klare Kommunikationsstrukturen zu schaffen und zu nutzen, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und dabei die gesetzten Ziele nicht aus dem Auge zu verlieren.

Im Rahmen der Veranstaltungsprofile dieses Projektes empfehlen wir zum ***Sensibilisierungsbereich*** Vorträge im Ausmaß von ein bis drei Stunden zum Erfassen und Verstehen der Mobbingproblematik – sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen, Eltern, SchulleiterInnen, LandesschulinspektorInnen, BezirksschulinspektorInnen, Schulgemeinschaftsausschüssen, Schulforen, SchulärztInnen, KinderärztInnen, KindergärtnerInnen und für alle Studierenden dieser Bereiche. Diese Informationsveranstaltungen sollen an den Schulen und Fortbildungseinrichtungen der Institution Schule laufend durchgeführt werden und zwar nach InteressentInnengruppen getrennt, um den jeweils höchstmöglichen Informationsstand zu erreichen. Z.B. brauchen Eltern und LandesschulinspektorInnen unterschiedliches Wissen, wie im Bedarfsfall mit mobbenden SchülerInnen umgegangen werden soll. Diese Anstrengungen und Bemühungen zum Erwerb der Grundkenntnisse für den Umgang mit Mobbingopfern und Mobbingtätern soll schon viel früher entwickelt werden – nicht erst im Krisenfall, denn dann können verschiedene präventive Maßnahmen gar nicht mehr gesetzt werden. Für LehrerInnen gibt es für diesen Aufgabenbereich auch ausreichend qualitätsvolle Literatur mit praktischen Handlungsanweisungen (aktuelle Literaturangaben können jederzeit bei den ProjektleiterInnen bezogen werden).

Im Rahmen einer intensiveren ***Prävention*** am Schulstandort soll besonders mit LehrerInnen und interessierten SchülerInnen gearbeitet werden: z.B. mit KlassenlehrerInnenteams, mit Steuergruppenmitgliedern in der Schulentwicklung, mit LehrerInnen des SGA, mit SchülerInnen der Peer-Mediation, mit SchulsprecherInnen usw. Als Zeiten empfehlen sich beispielsweise Pädagogische Tage, Projekttage, Gruppen- und Einzelsupervisionsstunden, Extra-Coaching für KlassenlehrerInnen, schulinterne Workshops. Soll hier ein Erfolg erzielt werden, gibt es nur nachhaltiges Arbeiten der Betroffenen an ihren jeweiligen Bedürfnissen über einen längeren Zeitraum, denn mit „Rezepterln“ von eingeladenen ExpertInnen, die sich in der jeweiligen Praxis dann doch nicht bewähren, ist niemandem geholfen. Solche oft teuer zugekaufte „Nachhilfestunden“ sind dann auch nutzlos vertan. In diesem Zusammenhang gilt es viel mehr besonders die Schulpartnerschaft – Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen – zu begründen, zu stärken und zu dauerhaftem Leben zu erwecken. Dafür können z.B. die verbindlichen Verhaltensvereinbarungen an einer Schule herangezogen werden: das sofortige Eingreifen bei physischer und psychischer Gewalt sowie Konsequenzen bei Nichteinhaltung der gemeinsam erarbeiteten Regeln.

Im Rahmen der ***Intervention*** im Krisenfall an einer Schule braucht es oft Beratung und Begleitung von ExpertInnen. Denn LehrerInnen und DirektorInnen und natürlich auch Eltern sehen und bewältigen oft nur ihre jeweils spezifischen Aufgaben und sind für Ausnahmesituationen wenig gerüstet. Fachkundige Krisenintervention, themengerechte Moderation, empathische Supervision für alle Betroffenen und Rechtsbeistand für heikle Situationen sind dann unerlässlich. Z.B. kann im Falle von Mobbinghandlungen unter LehrerInnen ein

konfrontatives Vorgehen zur kurativen Bearbeitung von akuten Mobbingdynamiken gewählt werden. Diese Interventionsform versucht in Zusammenarbeit aller Beteiligten einer Abteilung / eines Klassen- oder Jahrgangsteams/ einer kleineren Schule eine gemeinsame Lösungssuche zu ermöglichen. Mit unterstützender Kommunikation durch Coaches, mit Sachanalyse und Reflexionsarbeit werden unterschiedliche Interessen, Sichtweisen, Gerechtigkeitsvorstellungen und vorhandene Emotionen aller Betroffenen konfrontiert. Im Prozessverlauf kommen zahlreiche methodische Hilfestellungen zum Einsatz: Doppeln, Spiegeln, Rollenspiel, Aufstellung, „heißer Stuhl" und andere. Das Ziel ist eine gemeinsame Lösungsvereinbarung, die von allen Betroffenen mitgetragen wird. Eine solche recht aufwändige Vorgangsweise ist für ArbeitnehmerInnen im öffentlichen Dienst (Schule) angezeigt, denn es ist ja kaum möglich, Entlassungen oder Versetzungen sowohl von Tätern wie Opfern durchzusetzen, die sonst in vielen Fällen den Abbruch des Mobbings ermöglichen (vgl. „Mobbing – Leitfaden zur Prävention und Intervention" hgg. Fonds Gesundes Österreich, Irene Kloimüller u.a.).

Haben aber Sensibilisierung und weitreichende Präventionsmaßnahmen an der Schule schon ihre Wirkung erreicht, wird der Krisenfall sicherlich seltener eintreten. Die Präventionsarbeit ist auch finanziell von Vorteil, denn Gelder für Krisenintervention derzeit aufzutreiben ist bei den finanziellen Notständen im Bildungsbereich kaum möglich. Der qualifizierte Facheinsatz von besonders geschulten MobbingberaterInnen ist nämlich zeit- und kostenaufwändig.

Im Sinne dieser Ausführungen sollte im Workshop bei der Tagung die Bereitschaft und das Verständnis für weitreichende Maßnahmen im Falle auftretender Mobbingprobleme geweckt werden. Gemeinsames Arbeiten macht Veränderung, Verbesserung, Heilung und Vermeidung solcher negativer Handlungen möglich.

*Anschrift der Verfasserinnen:*
*Mag. Margit Holzer-Aufreiter*
*Halbgasse 19*
*A-1070 Wien*
*margit.holzer@existenzanalyse.org*

*Mag. Godela von Kirchbach*
*Schönbrunner Allee 15/2*
*A-1120 Wien*
*kirchbach@gmail.com*

*Mag. Christine Wildner*
*Andergasse 1a/3*
*A-1170 Wien*
*christine.wildner@existenzanalyse.org*

Bereits erschienen:

Erziehung zum Selbstwert
ISBN 978-3-87101-452-9 • € 22,80

Eva Maria Waibel

**Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung**
**Grundlagen einer existenziellen Pädagogik**

**Eine neue Sichtweise der Erziehung in konsequenter Orientierung an der Personalität und Existenz der beteiligten Menschen!**

Was unterscheidet die existenzielle Pädagogik von herkömmlichen Lösungsansätzen? Existenzielle Pädagogik ist personell und existenziell verankert. Das heißt, sie bezieht sich konsequent auf die bei der Erziehung beteiligten Personen und deren existenzielle Befindlichkeit. Erziehung bedeutet immer Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Werten mit der Folge, dem Kind die Freiheit zu geben, es selbst sein und werden zu dürfen.

Erziehung bedeutet nicht Anwendung von Rezepten, sondern ist als schöpferischer, existenzieller Akt zu sehen, in dessen Mittelpunkt das Kind und seine Erziehenden stehen. Erziehung wird hier als Kunst verstanden, sich in andere gut hineinfühlen zu können und gleichzeitig bei sich selbst zu sein.

Die Autorin, eine erfahrene Pädagogin, verweist auf Selbstwert stärkende Maßnahmen, zeigt die Bedeutung von Grenzen auf und erläutert Konsequenzen für Lernen und Unterricht.

**Die Autorin** ist Professorin für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Zug.

Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung
Ca. 220 S., kart.

ISBN 978-3-87101-**525**-0
**€ 22,80**

# Von Aggression zu Gewalt

***David Nowrouzi***

*Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Prozess, der von aggressiven Gefühlen und Impulsen zu tatsächlichen Gewalthandlungen führt, sowie mit den zugrunde liegenden Bedingungen. Zunächst wird die existenzanalytische Aggressionstheorie kurz zusammengefasst und ferner eine Annäherung an das Phänomen der Gewalt in den beiden Formen „Gewalt erleiden" und „Gewalt ausüben" versucht und schließlich wird der personale Prozess, der von Aggression zu Gewalt führt, untersucht. Abschließend wird auf therapeutische Aspekte eingegangen.*

***Schlüsselwörter:*** *Aggression, Gewalt, Personale Existenzanalyse*

## 1. Aggression

Aggression ist im existenzanalytischen Verständnis eine reflexartige, automatisch ablaufende Schutzreaktion, wenn eine Grundbedingung der Existenz in Gefahr ist. In diesem Sinne verstanden, ist Aggression eine motivationale Kraft, die den Menschen dazu ermächtigt, sich zu behaupten und das Leben zu bewahren. So gesehen ist Aggression eine wertvolle Emotion, die für den/die Aggressive/n eben den Schutz eines existentiellen Grundwertes ermöglicht. Prinzipiell gilt dies auch für Gewalttätigkeit, aber da sie stets in Kauf nimmt, die Integrität des Anderen in irgendeiner Form zu verletzen, lässt sie, wie jedes intentionale Handeln, die Frage nach einem Warum zu und erwartet als Antwort eine Angabe von Gründen. „Intentionale Gewalt steht darum auch im Fokus von Moral und Recht. Es ist ein Handeln, das gepriesen oder verurteilt und mit Schuldfragen verknüpft werden kann." (Hügli 2005, 25)

Allgemein-anthropologisch bestimmt Längle (vgl. Längle 2003a) Aggression als Affekt und als Reaktionsweise. Sie gehört zum Funktionskreis der Psyche und stellt somit eine „psychische Reaktionsweise" dar. Als Reaktionsweise ist sie von einem Stimulus abhängig, führt zu einer impulsiven Verhaltensweise und bezieht sich darin auf ein Objekt.

Als psychisches Geschehen
- beinhaltet die Aggression Repräsentanzen auf der Erlebnisebene (Affekte),
- ist Aggression wesensverwandt mit zuständlichen Gefühlen (Empfinden) und Trieben (Dynamik).

Das Psychische hat folgende Funktionen bzw. Aufgaben zu erfüllen (vgl. Längle 2003a):
- die vitale Lage abzubilden (Bedürfnisse, Befinden, zuständliche Gefühle, Stimmungen, Lust/Unlust),
- Informationen im Gefühl zu speichern (Gefühlszustände, Stimmungen, Lust /Unlust, Gewöhnung, Neigung, Persönlichkeitseigenschaften) und
- Schutzmechanismen zu mobilisieren (Triebe, Aktivierungsniveau, Copingreaktionen).

Die Psyche wird dabei einerseits als eine Kraft verstanden, die aus der Verwurzelung des Menschen in der Natur stammt und daher die Aufgabe der vitalen Selbsterhaltung hat, weshalb bzw. wodurch die Psychodynamik mobilisiert wird. Gleichzeitig wird Psychodynamik aber auch zum Schutz existenzieller Haltungen aktiviert. Mobilisiert werden dabei die Aufmerksamkeit (Erregungszustand) und so genannte *Copingreaktionen, reflexartige, automatisch ablaufende Schutz- und situative Bewältigungsreaktionen* (vgl. Längle 2003b).

## 2. Gewalt

Längle meint, jede Aggression habe ihren Stachel, „ja mehr noch: jede Aggression ist gewaltsam, ist ein Aufbäumen, um sich zu behaupten, durchzusetzen, das Leben zu bewahren." (Längle 2003b, 163) Aggression, so Längle, sei daher *Mächtigkeit,* weil es ihr darum gehe, Macht über den auslösenden Stimulus bzw. die auslösende Situation zu gewinnen. Und gleichzeitig meint er, dass Aggression nicht nur mächtig sei, „sondern auch gewaltsam, wenn Gewalt als *rücksichtslose Mächtigkeit* definiert wird. Gewalt will ihr Ziel auch gegen einen Widerstand erreichen (...)." (Längle 2003, 163)

Phänomenologisch betrachtet lassen sich dabei zwei grundlegende Aspekte von Gewalt unterscheiden: die Gewalt, die eine Person *erleidet,* (gleichgültig woher sie kommt) und die Gewalt, die von Personen gegenüber anderen Personen *ausgeübt* wird (vgl. auch zu Folgendem Hügli 2005, 20-25).

### 2. 1 Gewalt erleiden

Gewalt ist überall da, wo es Opfer gibt, wo jemand eine *körperliche Verletzung* erfährt, wo eine/r geschlagen, geprügelt, verhauen, gefoltert, vergewaltigt, zerdrückt, zerhauen, durchbohrt und durchstoßen und zu Tode gebracht wird.

Aber es gibt nicht nur eine Gewalt, die den Körper betrifft, sondern auch eine, die sich gegen die *Freiheit* richtet: eingesperrt werden, eingemauert und gelähmt werden, Fesselung, der Fortbewegung beraubt werden, zurückgehalten oder vertrieben, zurückgestoßen und ausgestoßen werden...

Eine nicht so unmittelbare Form der Gewalt trifft weniger in dem, was man ist, als in dem, was man braucht und hat: seines *Hab und Guts beraubt werden*, Zerstörung wichtiger und unabdingbarer Sachen, Entzug von Nahrung und Bekleidung, Gewalt gegen Angehörige...

Schließlich kann sich Gewalt auch gegen den *Menschen als soziales Wesen* richten, gegen die soziale Identität, durch Verletzung der Integrität, durch Distanzierung der anderen, durch Kontaktvermeidung, Verspottung, Demütigung und Herabsetzung bis hin zum gesellschaftlichen Ausschluss, zur Vertreibung, zu Entmündigung und Versklavung.

Zusammenfassend definiert Hügli: „Gewalt erleiden, heißt eine negative

Einwirkung erfahren, die sich gegen Leib und Leben, gegen unsere Freiheit, gegen unser Hab und Gut oder gegen unsere soziale Existenz richten kann. Negativ heißt die Einwirkung, wenn sie entweder als leidvoll und schmerzvoll erlebt wird oder als objektiv schädigend, verletzend, zerstörend, vernichtend oder wie auch immer bezeichnet werden kann." (Hügli 2005, 23f)

*Gewalterfahrung* scheint letztlich ein *unabdingbarer Teil des Lebens* zu sein. Das Leben ist durchsetzt mit Möglichkeiten der Erfahrung negativer Erlebnisse, die oft keinen nachweisbaren Urheber haben, so dass von *höherer Gewalt* gesprochen wird: Krankheit, Unfall, Verlust, Alterung, Schicksalsschläge aller Art (vgl. ebd. 2005).

Hier ist noch anzumerken, dass auch das *Anschauen bzw. Erleben von Gewalt*, selbst wenn man nicht direkt von Gewalt betroffen ist, zu Traumatisierungen und Schädigungen verschiedenster Art führen können.

Im Besonderen gilt dies für Kinder aus Gewaltbeziehungen. „Ein gewalttätiges Familienklima beeinträchtigt in jedem Fall das Kind in seiner gesunden Entwicklung. Die unerträglichen Spannungen, denen es ausgesetzt ist, drücken sich häufig in massiven Verhaltensstörungen aus. Die psychische Verletzung, die dadurch entsteht, dass sich eine geliebte Person gewaltsam gegen ein geliebtes Familienmitglied wendet, sowie der Umstand, dass aus einem Beschützer ein Gewalttäter wird, ist auf eine andere Art ebenso schädigend, wie wenn man selbst Opfer von Gewalt wird." (Sorgo 2006, 31) Strasser führte im Rahmen von qualitativen Studien Interviews mit Kindern aus Gewaltbeziehungen, die oft über Jahre Zeugen physischer, psychischer und sexueller Gewalt gegen ihre Mütter gewesen waren, wobei die Kinder und Jugendlichen Zustände intensiver Angst und Bedrohung schilderten. „Die Angstzustände der Kinder waren von Zittern, Herzklopfen, Schwäche- und Lähmungsgefühlen, Krämpfen, Kribbeln und unangenehmen Gefühlen im Bauch begleitet: Es hat mir auch wehgetan, wie er sie geschlagen hat, in meinem Bauch zitterte alles, so beschrieb Sabrina (elf Jahre alt) ihr Gefühl überwältigender Hilflosigkeit." (Strasser 2006, 54)

Strasser berichtet, dass dann besonders intensive Ohnmachtgefühle bei den Kindern entstanden, wenn sie sexualisierte Gewalt gegenüber ihrer Mutter miterleben mussten und dann im Besonderen, wenn Männer ihre Frauen in Gegenwart der Kinder vergewaltigten.

Wird Gewalt-Erleiden *existenzanalytisch betrachtet*, lässt sich sagen, dass drohende oder tatsächliche Gewalterfahrungen nicht nur körperliche Schmerzen, psychische Verletzungen und entsprechende (psychodynamische) Reaktionen bewirken, sondern dass die Person dadurch in ihren Grundbedingungen der Existenz bedroht und behindert wird. Je nach Art der jeweiligen Gewalterfahrung sind jeweils auch eine oder mehrere dieser Grundmotivationen betroffen:

Zuerst und im Besonderen ist wohl die *erste Grundmotivation* betroffen: Das Erleben von Schutz, Raum und Halt als Voraussetzung für ein Aushalten- und Annehmen-Können der Welt und ihrer Bedingungen, wird durch Gewalteinwirkung erschüttert.

In der Folge davon, aber auch durch das Erleiden von Verlusten, kann die Qualität, der Wert des Lebens nicht mehr empfunden werden (*zweite Grundmotivation*).

Durch jede Gewalt, v. a. aber durch jene, die sich gegen den Menschen als soziales Wesen richtet, ist auch die *dritte personale Grundmotivation* bedroht, in der es um das Person-Sein bzw. das Selbst-Sein-Dürfen geht, wofür Beachtung, das Gefühl gerechtfertigt zu sein und das Erleben von Wertschätzung notwendig sind.

In der Folge dieser Beeinträchtigungen und als direkte Folge von Gewalt ist die Fähigkeit, sich und das Erlebte in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, in jedem Fall stark beeinträchtigt (*vierte Grundmotivation*).

Die Traumatisierung in diesen vier Bereichen führt bei nicht gelungener Bewältigung zu ängstlichem Erleben, Depressivität, Selbstverlust und Selbstentfremdung sowie Verzweiflung, in allen entsprechenden pathologischen Varianten (vgl. Längle 2001).

Neben dieser strukturellen Erschütterung hat Gewalt auch Auswirkungen auf die Prozessebene. Die personalen Verarbeitungskräfte – Verstehen, Stellungnahme, Willensbildung und ein adäquates Ausdrucksverhalten – sind aufgrund des heftigen Eindrucks, der die Wahrnehmung der „primären Emotion" nicht ermöglicht, dann nur mehr eingeschränkt funktionsfähig. Bei heftiger Traumatisierung kann es zu einer völligen Ich-Blockade kommen, so dass eine emotionale Taubheit sowie Teilnahmslosigkeit und Abstumpfung entstehen (vgl. Längle 2005, 11).

**2.2 Wechselwirkung von Gewalt und Aggression**

Als *situativer Auslöser* für Aggression wird primär das Gefühl der Ausweglosigkeit gesehen, was bedeutet, dass immer dann, wenn ein Mensch das Gefühl hat, nicht mehr entkommen zu können, aggressive Potentiale aktiviert und je nach Persönlichkeit auch erlebt und ausgedrückt werden. Das heißt also im Zusammenhang mit Gewalt-Erleiden, dass dann, wann immer ein Mensch sich von Gewalt bedroht sieht oder tatsächlicher Gewalt – in welcher Form auch immer – ausgesetzt ist, wieder Aggression und damit zumindest potentiell wieder Gewalt entsteht.

Dabei wird vorausgesetzt, dass Flucht und Ankämpfen (paradoxe Bewegung) in der Situation und/oder wegen der Persönlichkeitsstruktur und „Copingneigung" des/der Betroffenen nicht möglich sind oder diese als Schutz nicht ausreichen.

Hier ist neben angeborenen Persönlichkeitseigenschaften (z.B. introvertiert oder extrovertiert) v. a. die jeweilige Lebensgeschichte dafür von Bedeutung, ob Aggression ausgelöst wird oder nicht. Darüber hinaus sind persönliche Haltungen, Einstellungen oder weltanschauliche Gewissheiten bezüglich Aggression bedeutsam für ihr Auftreten.

Längle meint dazu, dass dann, wenn nicht Faktoren wie Traumatisierung, Lernerfahrung oder Persönlichkeitseigenschaften dominanter sind, ein Mensch im Sinne der Energieökonomie dazu neigt, jene Copingvariante zu wählen, die einen geringeren psychischen Energieaufwand bedeutet, so dass die Copingvariante Aggression eben nur dann gewählt wird, wenn es nicht mehr

möglich ist, die beiden vorgeschalteten, Energie sparenderen Copingreaktionen einzusetzen (vgl. Längle 2003b, 158).

Ist das Ausmaß der Gewalt sehr massiv, so dass von einer schweren Traumatisierung zu sprechen ist, dann ist allerdings das Überwältigungserleben (Totstellreflex) vorherrschend, und zwar in allen Grunddimensionen der Existenz. Es kommt zu Lähmung (1. Grundmotivation), Erschöpfung, Resignation und Apathie (2. Grundmotivation), Dissoziation, Spaltung und Leugnung (3. Grundmotivation) sowie zu Betäubung (4. Grundmotivation) (vgl. Längle 2005, 7f).

Es ließe sich daher als These formulieren*: Gewalt kann als Schutzreaktion Aggression und damit in der Folge wieder Gewalt bewirken.*

Die Erfahrung zeigt, dass nicht alle Menschen ständig oder häufig gewalttätig sind, obwohl alle Menschen mit Sicherheit gelegentlich aggressive Gefühle und Impulse haben und von Gewalt (auch „höherer Gewalt") bedroht oder ihr ausgesetzt sind. Das bedeutet, *ein Automatismus zur Gewaltanwendung besteht nicht*. Es besteht offenbar die Möglichkeit eines *personalen Umgangs* mit aggressiven Impulsen einerseits und mit Gewalterfahrungen andererseits, der nicht automatisch zu gewalttätigem Verhalten führt.

**2.3 Gewalt ausüben**

Die Formen und Muster von Gewalt sind vielfältig, d.h. es gibt zahllose Varianten und Kontexte der Gewaltausübung, die hier auch nicht annähernd aufgezählt bzw. beschrieben werden können.

Ganz allgemein wird häufig zwischen *direkter bzw. persönlicher* Gewalt und *struktureller, institutioneller* sowie *kultureller* Gewalt unterschieden (vgl. z.B. Maringer, Steinweg 2000, 24f, Dominikowski 1995, 151). Dabei kann die direkte Gewaltausübung eine *physische* wie eine *psychische* sein.

Für die *strukturelle Gewalt* ist charakteristisch, dass zwar eine Schädigung festzustellen ist (potentielle Entfaltungs- und Lebenschancen werden beschnitten) aber kein unmittelbarer Täter identifiziert werden kann, da die Gewalt in den sozialen Strukturen steckt.

Unter *kultureller Gewalt* werden die in kulturellen Symbolsystemen wie Religionen, Ideologien, Wissenschaft enthaltenen Diskriminierungen (z.B. ausgrenzender Sprachgebrauch, rassistische Einstellungen) verstanden, die zwar nicht unmittelbar selbst schädigen, aber andere Gewaltformen legitimieren und fördern können (vgl. Dominikowski 1995, 151).

*Institutionelle Gewalt* ist durch eine Mischung von persönlichen und strukturellen Anteilen gekennzeichnet. Einerseits begrenzen institutionelle Regeln und Vorschriften den Handlungsspielraum von MitarbeiterInnen öffentlicher Einrichtungen, andererseits schöpfen sie diesen nicht immer zugunsten der betroffenen BürgerInnen aus. Daher werden „amtliche" Entscheidungen nicht selten generell als Willkür und manchmal auch als Gewalt empfunden (z.B. Kindesabnahmen) (vgl. Maringer, Steinweg 2000, 24).

Ein Bereich, in dem es zu häufigen *persönlichen bzw. direkten* Gewalthandlungen kommt sind *intime Paarbeziehungen*. „Je nach Definition von Gewalt können wir davon ausgehen, dass jede fünfte bis zehnte Frau in einer intimen Beziehung von ihrem Partner misshandelt wird." (Egger et. al. 1995, 32) Egger et al. beschreiben verschiedenste Formen von Gewalt in Paarbeziehungen und stellen gleichzeitig fest, dass meistens mehrere Formen von Gewalt ausgeübt werden, wobei *Auslöser und Motive* für diese Gewalthandlungen unterschiedlich sind, zu Gewalt kann alles oder nichts führen (vgl. ebd. 1995, 30ff).

*Psychische Gewalt* wird mit Mitteln der Sprache, der Mimik, der Gestik ausgeübt, z.B. Menschen mit Hilfe der eigenen „Wortgewalt" einschüchtern, ihnen drohen, sie erpressen, anschwärzen, erniedrigen. Dazu gehören auch die Mittel der so genannten „schwarzen Pädagogik", die den Zweck hat, den Willen eines Kindes zu brechen, um aus ihm ein fügsames und gehorsames Wesen zu machen.

Ein Gewaltgeschehen findet immer in einem sozialen Kontext statt, so dass es neben TäterInnen und Opfern von Gewalt meist auch *ZuseherInnen* gibt.

Gegen beobachtete Gewalt nicht einzuschreiten, verlängert die Gewaltsituation und verstärkt die Ohnmacht der Opfer.

„Auch Zusehen und Geschehenlassen von Gewalt ist ein Teil des Gewaltgeschehens, auch wenn es moralisch und rechtlich nicht dasselbe Gewicht haben mag wie die direkte Tat." (Hügli 2005, 27)

In einem gewissen Sinne gehört auch das *Verursachen von Gewalt* zu den Grundbedingungen menschlichen Daseins, dann beispielsweise, wenn wir einen Unfall verursachen ohne schuldhaftes Tun. Aus Versehen oder aus Irrtum oder durch eine Verkettung so genannter unglücklicher Umstände, kann jede/r zur/m VerursacherIn gewaltsamer Verletzungen werden. Diese Verursachung von Gewalt ist jedoch zu unterscheiden von einer bewussten und willentlichen, also intentionalen Verursachung von Gewalt.

Hügli differenziert in Bezug auf die *intentionale Gewaltausübung* drei verschiedene Formen (ebd., 26):

- Die beabsichtigte Gewaltausübung, die ihr einziges Ziel in der Verletzung des anderen hat (feindselige Gewaltausübung).
- Die instrumentelle Ausübung von Gewalt, die nicht primär gegen den anderen, sondern auf ein anderes Ziel hin gerichtet ist.
- Die in Kauf genommene Verletzung des anderen, das heißt, die weder unmittelbar noch mittelbar beabsichtigte, aber voraussehbare Nebenfolge meines Tuns, zum Beispiel die Tat eines Autorasers, der ein Kind überfährt.

In allen diesen Fällen liegt letztlich eine *Entscheidung zur Gewalt* vor. Dieser Aspekt wird beispielsweise von Lempert Oelemann betont: „Jeder Gewalthandlung liegt eine bestimmte Intention zugrunde, eine Entscheidung zur Gewalt. Gewalt ist ein willentlicher, selbst zu verantwortender Akt. Es gibt keine Gewalt aus dem Affekt. Der Ursprung jeder Gewalttätigkeit ist eine bewusste, vorsätzliche Entscheidung. Wenn der Mann jemanden schlägt, muss er ausholen, und in dem Moment in dem er ausholt, entscheidet er sich bewusst dazu zuzuschlagen." (Lempert Oelemann

1995, 12). Die beiden Autoren räumen zwar ein, dass möglicherweise nach der Entscheidung zur Gewalt eine Phase von affekthaften und unkontrollierten Verhaltensweisen kommen könne, aber vor der Gewalttat bestehe eine Wahl. Unabhängig davon, ob diese Auffassung bzw. Haltung der ausschließlichen Betonung der Entscheidung zur Gewalt geteilt wird, hat diese Sichtweise eine grundsätzliche Nähe zur existenzanalytischen Anthropologie, die das Freie im Menschen betont und davon ausgeht, dass der Mensch als Person gewissermaßen Herrschender im eigenen Haus ist und potentiell „ja" oder „nein" sagen kann zu seinen Affekten und aggressiven Impulsen.

## 3. Personaler Umgang mit Aggression

Wenn ein Mensch in eine Situation gerät, die für ihn im Hinblick auf eine der existenziellen Grundbedingungen bedrohlich ist, und die ein Gefühl der Ausweglosigkeit und Ohnmacht bewirkt, kann Aggression entstehen. Die damit verbundenen Impulse haben im Fall von Hass die Vernichtung, Beseitigung und Zerstörung zum Ziel, im Fall von Wut geht es um ein Wachrütteln und Beziehung-Suchen, um selbst mehr leben zu können. Treten Zorn, Ärger oder Trotz auf, so ist das Ziel, die Grenze zu ziehen bzw. wieder herzustellen, um das Eigene zu schützen. Spielerische Aggression, Empörung oder Zynismus bezwecken eine Kontextänderung, durch die man sich dem Sinnverlust entzieht und sich dabei mächtig, vital und wertvoll erlebt (vgl. Längle 2003b, 160). Wenn diese Affekte und Impulse zu heftig sind, können möglicherweise die weiteren personalen Verarbeitungsschritte nicht vollzogen werden.

Personaler Umgang mit bedrohlichen Situationen bzw. aggressiven Affekten und Impulsen setzt voraus, dass eine Person in sich so gefestigt und entsprechend strukturiert ist, dass sie sich frei und entschieden zu einer Situation verhalten kann. Sie ist ihren Affekten und Impulsen nicht ausgeliefert, kann ihnen standhalten, sich davon distanzieren, verstehen worum es geht und sich nach gewissenhafter Prüfung frei für eine Verhaltensweise entscheiden, die ihr in dieser Situation am angemessensten erscheint – und danach handeln. Diese Person wird sich – wissend um die Folgen für ein mögliches Gewalt-Opfer – nur dann für eine gewalttätige Form des Handelns entscheiden, wenn sich keine anderen zielführenden Verhaltensvarianten offenbaren. Gewalt wird auch nur in dem unbedingt notwendigen Maße eingesetzt werden, also soweit wie möglich verhältnismäßig sein. Diese Gewalt hat außerdem nicht den Charakter eines affektgeladenen Ausagierens, sondern zu dieser Gewalt wird die gewalttätige Person stehen können, sie begründen und mögliche Konsequenzen tragen können (Notwehr z.B.).

### 3.1 Impulsreaktion

Es kann jedoch freilich sein, und wird wohl im Kontext von Gewalt meistens so sein, dass dieser personale Prozess *behindert* bzw. *gestört* ist. Durch die mögliche Heftigkeit des Eindrucks sowie durch einen Mangel an innerer Struktur, kommt es dann weder zu einem Verstehen, noch zur Gewissensprüfung, zur Stellungnahme oder Willensbildung. Das heißt, die Situation, in der die Person sich befindet bzw. die eingehende Information erzeugt einen Eindruck, der starke Affekte und gleichzeitig starke Impulse auslöst, so dass eine spontane Entkoppelung der Psychodynamik als Schutzreaktion vor möglichen Schädigungen (Copingreaktion) eintritt. Da keine Stellungnahme besteht und die Informationsverarbeitung auf der Stufe der primären Emotion bleibt, kommt es zum *impulsiven Reagieren auf die Situation – und damit zur Gewalt* (vgl. Längle 2002, 148f). Werden alle vier Grundmotivationen aufgrund fortgesetzter Traumatisierung erheblich erschüttert (und trifft dieser Umstand auf eine dispositionelle Schwäche und entsprechende Lernprozesse), so ist im existenzanalytischen Verständnis von (der Entwicklung zu) einer *Persönlichkeitsstörung* zu sprechen, die geradezu definiert ist durch eine anhaltende Neigung zu spontaner Emotionalität, Affektivität (Affektbereitschaft, Impulsivität, Stimmungsänderungen) und Reaktionsbereitschaft (vgl. Längle 2002 a, 132 u. 139 ff). Der personale Verarbeitungsprozess ist hier dermaßen beeinträchtigt, dass es aufgrund der rasch einsetzenden Psychodynamik (Schutzreaktionen) nicht zur authentischen Stellungnahme kommt. Durch starke Affekte und heftige Impulse, die aufgrund mangelnder Struktur nicht verarbeitet werden können, „schlägt der Input mit der Wucht des Affekts auf die effektorische Seite durch, es kommt zum impulsiven Reagieren auf die Situation." (Längle 2002a, 148) Im Zusammenhang mit Gewalt sind hier vor allem die Persönlichkeitsstörungen des Selbst und dabei vor allem die Borderline-Persönlichkeitsstörung und die antisoziale Persönlichkeitsstörung von Bedeutung, offenbar auch die narzisstische und histrionische Persönlichkeitsstörung (vgl. Kury 2001, 58).

## 4. Folgen von Gewalttätigkeit – Gewaltkreislauf

Grundsätzlich ist diese *Potentialität* (sich für oder gegen aggressive Impulse und Gewalttätigkeit entscheiden zu können) *allerdings immer gegeben*, da Person als geistige Dimension niemals erkranken, sondern letztlich nur in ihrem Vollzug behindert sein kann. So sind wohl auch die nach (impulsiven) Aggressionshandlungen auftretende *Scham* und damit verbundenen *Schuldgefühle* zu verstehen, die möglichst verschwiegen werden wollen. (vgl. Lempert/ Oelemann 1995, 45ff). Die Person kann ihre Schwäche (eben nichts entgegengesetzt zu haben) nicht annehmen (Scham) und zu ihrem Verhalten, zu dem, was sie einer anderen Person angetan hat, nicht stehen, weil sie sich darin „angreifbar" erlebt (Schuld). Diese Scham und Schuld bedrohen das Selbstwertgefühl, was als schmerzlich erlebt wird und in der Folge (als Copingreaktion des Personschutzes – Distanzierung) zu Verbergen und möglicherweise, wenn der Schmerz unerträglich wird (Copingreaktion – Totstellreflex) zu Abspaltung führt (vgl. Längle 2002b, 162ff). Dies wiederum verunmöglicht eine persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten und begünstigt so eine neuerliche aggressive Handlung.

Lempert und Oelemann sehen die Dynamik der Gewalt in Paarbezieh-

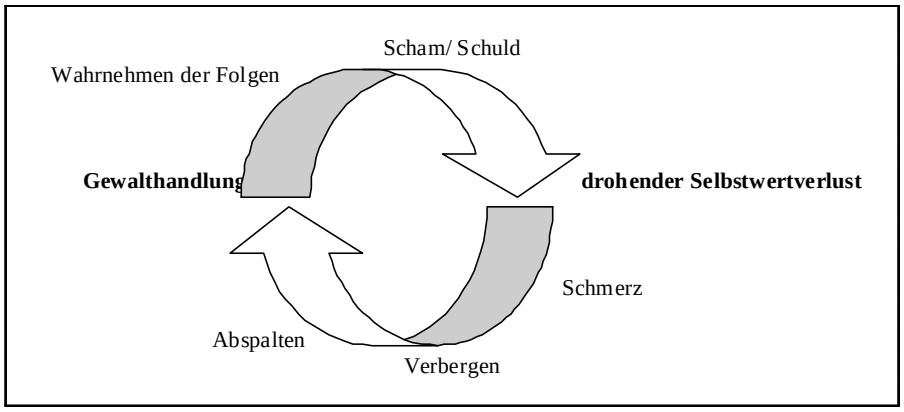



*Abb. 1:* Folgen von Gewalttätigkeit – Gewaltkreislauf

ungen primär in der Vertauschung von Schuld und Verantwortung und der Delegation derselben an das Opfer begründet.

Diese *Schuldabwehr* oder auch *Umkehr des Täter-Opfer-Verhältnisses* findet sich allerdings nicht nur im häuslichen Bereich, sondern bei allen Formen von Gewalt bis hin zur Weltpolitik. Verantwortung und Schuld werden von sich gewiesen, indem die Ursache, der Anfang, das, was zur Gewalttat getrieben hat, bei anderen gesucht und festgemacht wird. Diese Einstellung legitimiert Gewalthandlungen in bestimmten Situationen, gibt den Opfern die Schuld an der Gewalt und lenkt von der Verantwortung der gewalttätigen Personen ab. „`Es gibt keine Gewalt, es gibt nur berechtigte Gegengewalt´ heißt es in der Logik von Tätern." (Lempert/Oelemann 1995, 17)

Die oben beschriebene grundsätzliche Möglichkeit, sich für oder gegen Gewalt zu entscheiden einerseits, und die mit Gewalt stets verbundene Zerstörung oder Verletzung der Integrität des Gegenübers andererseits, bilden daher die Basis für eine ethische und (rechtlich) wertende Beurteilung des jeweiligen Verhaltens. Die mögliche Bewertung ist demzufolge nicht allein darin begründet, dass Gewalt bewusst, willentlich und intentional verursacht wird und darum im Fokus von Moral und Recht steht, sondern im Respektieren des Personalen in der gewalttätigen Person sowie im Respekt vor der von Gewalt betroffenen Person. Dies wird letztlich auch von der gewalttätigen Person selbst (in Form von Scham und Schuldgefühlen) so empfunden.

## 5. Täterarbeit – Therapie der Gewalttätigkeit

Wesentlich erscheint mir abschließend der Hinweis, dass es sich bei der Behandlung von GewalttäterInnen weniger um eine klassische Psychotherapie mit dem Ziel der psychischen Heilung handelt, sondern dass das zentrale Anliegen der Tätertherapie die Rückfallsprävention ist. Dabei sind *Tätertherapie oder Täterarbeit Sammelbegriffe* für eine Vielzahl von parallel angewandten psychotherapeutischen, soziotherapeutischen und vernetzenden Maßnahmen, die nur in dieser kombinierten Form zu entsprechenden Erfolgen führen (vgl. Kury 2001, 79 f). Dies ist einerseits im Zusammenhang mit der relativ schlechten Prognose bei den zum Teil persönlichkeitsgestörten Gewalt-Delinquenten in den Haftanstalten zu sehen, und andererseits mit der kaum vorhandenen Eigenmotivation zur Verhaltensänderung, insbesondere bei Sexualstraftätern (vgl. Fischer-Danzinger 2002, 70 u. Kury 2001, 67 - 79). Durch den Straf- bzw. Zwangskontext ist gleichzeitig der klassische psychotherapeutische Zugang, der von einer Freiwilligkeit ausgeht, nicht eins zu eins übertragbar und daher zu modifizieren. Darüber hinaus findet Psychotherapie mit Gewalttätern in einem Spannungsfeld zwischen Klienten, gesellschaftlichen Normvorstellungen, Behörden und Opfern statt und orientiert sich an den jeweiligen behördlich auferlegten Rahmenbedingungen, die aufgrund der mangelnden Eigenmotivation notwendig sind. In der ambulanten Therapie von Gewalttätern liegt darüber hinaus der Fokus auf dem so genannten *Opferschutz.* Dieser hat Priorität bei sämtlichen Interventionen. Das bedeutet, dass, bevor mit einer ambulanten Therapie begonnen werden kann, so weit wie möglich sichergestellt werden muss, dass von der Gewalt betroffene oder bedrohte Personen möglichst geschützt sind. Dies verlangt enge Kooperation und eine gemeinsame Vorgangsweise mit allen beteiligten Institutionen, wie z.B. Bewährungshilfe, Jugendämtern, Justiz und Opferschutzeinrichtungen, wie Kinderschutzzentren, Frauenhäusern und Interventionsstellen gegen Gewalt. Meines Erachtens ist diese Vernetzungsleistung in einer Privatpraxis schwer zu leisten, weshalb eine Tätertherapie vorzugsweise in speziellen Institutionen wie Männerberatungsstellen oder forensischen Ambulanzen durchgeführt werden soll und kann.

Entsprechende *Standards* für die Arbeit mit Gewalttätern wurden von einer Arbeitsgruppe, der eine Vielzahl von mit Gewalt befassten Institutionen angehörten, entwickelt und vom BM für Umwelt Jugend und Familie publiziert (Haydari 1999). Als *Grundprämissen* der Arbeit mit Gewalttätern wurden dabei formuliert:

- „Die Arbeit mit Gewalttätern dient dem Opferschutz und ist im Hinblick auf den Opferschutz erforderlich.
- Primäres Ziel ist die Beendigung der Gewalt und die Verhinderung weiterer Gewalttaten.
- Die Sicherheit von Frauen und Kindern ist ein wichtiges Anliegen der Arbeit mit Gewalttätern.
- Die Verantwortung für die Gewaltanwendung trägt allein der Täter – seine Übergriffe sind weder durch störende Familiendynamiken, eigene Gewalterfahrungen oder Ähnliches zu rechfertigen.

Die Arbeit mit Gewalttätern erfordert eine Grundhaltung, die in ihm den gesamten Menschen sieht, der Übergriffe begangen hat, daneben aber das Potential hat, sich und sein grenzüberschreitendes Verhalten zu verändern." (Haydari 1999, 58)

Neben Rückfallsprävention und Opferschutz lassen sich inhaltlich fol-

gende Themenbereiche bzw. Zielsetzungen der Täterarbeit beschreiben (vgl. Haydari 1999, 62f):

- Motivationsarbeit,
- Überwindung verschiedenster Abwehrformen,
- Rekonstruktion der sexualisierten/körperlichen Gewalt,
- Decodierung von Wahrnehmungsverzerrungen und Denkmustern,
- Wahrnehmung des Gewalt- bzw. Missbrauchskreislaufs,
- Erarbeitung von Empathiefähigkeit,
- Förderung der Eigenwahrnehmung zur Sensibilisierung für Erregungszustände,
- Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls,
- Erarbeiten eines konstruktiven Umgangs mit Ängsten und Situationen, die den Selbstwert bedrohen,
- Gesamtverantwortungsübernahme für die begangenen Handlungen,
- Bearbeitung der Risiko- und Verursachungsfaktoren, die zu diesen Handlungen führen,
- Kognitives Umstrukturieren von sexualisierten bzw. männlichen Mythen
- Entwicklung eines Rückfallvermeidungsplans,
- Auseinandersetzung mit Macht und Kontrolle.

Diese inhaltlichen Themenbereiche können leicht den vier Schritten der „*Personalen Existenzanalyse*“ (PEA) – Deskription, Phänomenologische Analyse, Innere Stellungnahme, antwortende Ausführung (Handeln) – zugeordnet und entsprechend mit der PEA „behandelt“ werden (vgl. Längle 2000).

Die PEA hat also offenbar das methodische Potential zur Bearbeitung oben genannter inhaltlicher Themen und bietet darüber hinaus durch biografische Vertiefung die Möglichkeit, das So-geworden-Sein der gewalttätigen Person zu erhellen und Traumatisierungen zu bearbeiten. Ob aber letztlich von einer gelungenen Therapie zu sprechen sein wird, hängt wohl davon ab, wieweit es gelingt, der betroffenen Person das Verspüren tiefer Reue zu ermöglichen, die wiederum Voraussetzung dafür ist, einen Umgang mit der eigenen Schuld zu finden und zu einer Verantwortungsübernahme zu gelangen. Dies kann die Basis für eine innere Stellungnahme gegen weitere Gewalt sein.

**Literatur**


Domonikowski T (1995) Jugendgewalt? Der neue Generationenkonflikt. In: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (Hg), Pieber M. (Red.): Europa. Wenn Gewalt zum Alltag wird. (agenda Frieden 17). Münster: Agenda, 148-159

Egger R, Fröschl E, Lercher L, Logar R, Sieder H (1997) Gewalt gegen Frauen in der Familie. Freistadt: Verlag für Gesellschaftskritik

Fischer-Danzinger D (2002) Erfahrungen zur Therapie eines narzisstischen Sexualdelinquenten. In: Existenzanalyse 19, 2+3, 70-75

Haydari H (1999) Standards für die Arbeit mit Gewalttätern. In: Bundesministerium f. Umwelt, Jugend und Familie (Hg): Täterarbeit – ein Beitrag zum Opferschutz. Wien, 58-63

Hügli A (2005) Was verstehen wir unter Gewalt? Begriff und Erscheinungsformen der Gewalt. In: Küchenhoff J, Hügli A, Mäder U (Hg) Gewalt. Ursachen, Formen, Prävention Gießen: Psychosozial Verlag, 19-44

Kindler H (2006) Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein Forschungsüberblick. In: Kavemann B, Kreyssig U (Hg): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 36-53

Kury H (2001) Herausforderung an die Sozialtherapie: Persönlichkeitsgestörte Straftäter. In: Rehn G, Wischka B, Lösel F, Walter M (Hg) Behandlung „gefährlicher Straftäter“. Grundlagen, Konzepte, Ergebnisse. Herbolzheim: Centaurus, 54-80

Längle A (2000) Die „Personale Existenzanalyse“ (PEA) als therapeutisches Konzept. In: Längle A (Hg) Praxis der Personalen Existenzanalyse. Wien: GLE-Verlag, 9-38

Längle A (2001) Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. In: Hofmann P, Lux M, Probst Ch, Steinbauer M, Zeiringer H (Hg) Klinische Psychotherapie Update 2001 (Gesundheit – Mensch – Gesellschaft. Band 9) Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 59-70

Längle A (2002 a) Die Persönlichkeitsstörungen des Selbst – Eine existenzanalytische Theorie der Persönlichkeitsstörungen der hysterischen Gruppe. In: Längle A (Hg) Hysterie. Wien. GLE-Verlag, 127-156

Längle A (2002b) Das Selbst als Prädilektionsstelle von Dissoziation und Spaltung. In: Längle A (Hg) Hysterie. Wien. GLE-Verlag, 157-176

Längle A (2003a) Psychodynamik – die schützende Kraft der Seele. Verständnis und Therapie aus existenzanalytischer Sicht. In: Längle A (Hg) Emotion und Existenz. Wien. GLE-Verlag, 111-134

Längle A (2003b) Ursachen und Ausbildungsformen von Aggression im Lichte der Existenzanalyse. In: Längle A (Hg) Emotion und Existenz. Wien. GLE-Verlag, 151-170

Längle A (2005) Persönlichkeitsstörungen und Traumagenese. Existenzanalyse traumabedingter Persönlichkeitsstörungen. In: Existenzanalyse 22, 2, 4-18

Lempert J, Oelemann B (1995) „...dann habe ich zugeschlagen“. Männer-Gewalt gegen Frauen. Hamburg: Konkret Literatur Verlag

Maringer E, Steinweg R (2000) ...der Alltagsgewalt begegnen. Wie den Kreislauf der Gewalt durchbrechen? In: Amt d. Burgenländ. Landesreg. (Hg) Krieg oder Frieden – Vom Kult der Gewalt zur Kultur des Friedens. Katalog d. Burgenländischen Landesausstellung 2000 (Burgenländische Forschungen, Sonderband XXII). Eisenstadt, 24- 43

Sorgo M (2006) Gewalt im sozialen Nahbereich. In: Wahrnehmungsbericht zur sozialen Lage in der Steiermark. (hg. von der Plattform der steirischen Sozialeinrichtungen). Graz, 31-33

Strasser P (2006) „In meinem Bauch zitterte alles.“ Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann B, Kreyssig U (Hg) Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 53-67


Die vollständige Abschlussarbeit kann über den Verfasser oder die Bibliothek der GLE eingesehen werden.


*Anschrift des Verfassers:*
*DSA David Nowrouzi, MSc*
*Neutorgasse 50*
*A-8010 Graz*
*david.nowrouzi@existenzanalyse.org*

# Pädagogik und Existenzanalyse

***Roman Biberich***

*Unter Pädagogik wird zumeist Verschiedenes verstanden und selten liegt bei entsprechenden Diskussionen dieselbe Definition zugrunde. In der vertieften Auseinandersetzung mit dem Begriff Pädagogik kommt man um eine geschichtliche Erörterung nicht umhin. Dabei treten die Verwobenheit und das daraus erwachsende Konfliktpotential von Erziehung, Unterricht, Politik und Schule deutlich zutage. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte in allen Lebensbereichen des Menschen legen immer dringlicher eine Neugestaltung der praktischen Bereiche der Kleinkindpädagogik und des Schulsystems nahe. Die Existenzanalyse kann dazu wesentliche Beiträge beisteuern.*

***Schlüsselwörter:*** *Existenzanalyse, Geschichte, Kleinkindpädagogik, Lehrerbildung, Pädagogik*

## Einleitung

Die Existenzanalyse war und ist im pädagogischen Feld in unterschiedlichen Bereichen tätig – sei es in Vorträgen, Artikeln und Projekten (z.B. Wicki 1991, Waibel 2002, Kolbe 2006). Mit dem vorliegenden Artikel wollen wir einen Blick auf die Grundlagen und die historische Entwicklung werfen, um durch ein vertieftes Bewusstsein für den Gegenstandsbereich „Pädagogik" die Integration und Zusammenarbeit mit der Existenzanalyse zu erleichtern.

Schon die Frage danach, was die EA zur Pädagogik beitragen kann, unterstellt, dass es *die* Pädagogik gebe. Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage, was nun Pädagogik ist, zeichnet jedoch ein anderes Bild.

Für eine Annäherung an den Pädagogikbegriff stehen zwar verschiedene Wege zur Verfügung, wie etwa das Darstellen wissenschaftlicher Ansätze oder die Betrachtung der Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt, jedoch kommt man keinesfalls umhin die historische Dimension mitzudenken, da sowohl die Wissenschaft als auch die Erziehungswirklichkeit keine starren Größen sind, sondern sich im Fluss befinden.

Eine historische Betrachtung des Pädagogikbegriffes führt deutlich vor Augen, dass das Verständnis von Pädagogik an die jeweilige Epoche gebunden ist. Die Einwirkung von politischer Willkür, gesellschaftlichen Eigendynamiken und individuellen Motiven einzelner Persönlichkeiten tritt dabei besonders hervor die Entwicklung der Pädagogik ist eingebettet und verflochten mit der gesamten menschlichen Entwicklung (vgl Blankertz 1992, Böhm 2004, Lassahn 1993, Reble 2004).

## Historische Grobskizze der Pädagogik

Die griechische Antike stellt Ort und Zeit der Geburt abendländischer Pädagogik dar und ist die Wiege des neuzeitlichen Bildungsverständnisses. Die bis dahin unreflektierte Weitergabe von dem, was sein soll, geht vom Weitergebenden als jene Person aus, die „weiß", was richtig ist, sowohl für sich, als auch für das Kind.

Das nun wesentlich Neue (um 600 v.Chr.) ist die Frage nach Wahrheit und in weiterer Folge die Beachtung des Zöglings. Möglich ist diese Entwicklung, da die Griechen den Gedanken der Bildsamkeit als Grundlage nehmen – ein jegliches Tun und Denken wird als bildnerische Arbeit am Menschen betrachtet, der Mensch ist formbar. Nicht die bloße Nachahmung der Älteren und Eingliederung in ein soziales Gefüge wird nun zum obersten Erziehungsziel, sondern es zeigt sich ein beginnendes Bemühen um den Zögling mit dem Ziel, dass er verstehen solle.

Der erste Ansatz zu dieser anthropologischen Wende des abendländischen Philosophierens, die Karl Jaspers als den tiefsten Einschnitt in der gesamten Menschheitsgeschichte bezeichnet, ist bei den Sophisten zu erkennen, wobei es diesen bei allem Interesse am Heranwachsenden primär um die Durchsetzung der eigenen Meinung geht, als um ein tatsächliches, aus dem Zögling selbst erwachsenden Verstehen. Sie wollen allseitige Bildung und Lebenstüchtigkeit, wofür Durchsetzungsfähigkeit als notwendig erachtet wird, vermitteln.

Nachfolgende Denker, wie Sokrates und Platon, haben ein Verstehen aus Einsicht zum Ziel. Das Wissen um sich selbst mit dem Ziel der areté nahe zu kommen, also der Selbstbestimmung und dem Hervorbringen der individuellen Potentiale, sodass die eigene „Gestalt" bzw. der Lebensvollzug „mustergültig" sei, wird angestrebt. Bildung in diesem Sinne soll gesellschafts- und damit auch politikfähig machen. Dieser im Gegensatz zu früheren Zeiten komplexe Person-Begriff lässt uns an Frankls „Zehn Thesen über die Person" denken, womit er den Menschen ebenfalls als weit über das bloße Individuum-sein hinausgehend beschreibt – so hält er in These fünf fest: *„Mensch-sein ist* […] *zutiefst und zuletzt Verantwortlich-sein"* (Frankl 2005, 335).

Mit Aristoteles, der sich durch sein Interesse an gegebener Wirklichkeit auszeichnet, kann der Beginn des Hellenismus festgelegt werden, welcher nicht nur das christliche Abendland beeinflusst, sondern ebenso auch in den islamischen Raum hineinwirkt. Dies wird möglich durch die Ausdehnung des Reiches von Alexander dem Großen, dessen Lehrer Aristoteles war. Das nationale Polisdenken wird von der Idee eines internationalen Griechentums, dem Hellenismus, abgelöst.

Einzelwissenschaften werden intensiv herausgebildet und der griechische Geist etabliert sich immer mehr. Im gesamten mazedonischen Großreich und später auch im römischen Imperium wird die griechische Nationalkultur zur Weltkultur, und Inhalt von Bildung ist die geistige Haltung und Kultur der Grie-

chen. Das gesamte Bildungswesen erfährt durch die wesentlich bewusstere Formung des Lebens großen Aufschwung: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Musik und gymnasiastische Übungen werden in Elementarschulen gelehrt, Schulbücher werden eingeführt und ein mittleres und höheres Bildungssystem entsteht.

Einen weiteren und weitaus nachhaltiger überformenden Einfluss übt das Christentum bzw. in weiterer Folge die katholische Kirche im Laufe des gesamten Mittelalters aus: Das Leben wird nicht mehr zyklisch, sondern linear gesehen, und von nun ab sind nicht mehr die Ideen das Höchste und Reinste, sondern Gott. Kirchlich geprägte Erziehung und Unterricht hat christliche Nachfolge zum Ziel und dementsprechend sind die Lehrinhalte Einführung in den Glauben und Erläuterungen dazu. Schulische Bildung findet jedoch nur für jene Minderheiten statt, die die geistliche Laufbahn einschlagen. Erst allmählich werden auch Knaben aus dem Bürgertum zugelassen: Im Laufe des 14. Jhd. entstanden die deutschen Schreib- und Leseschulen (Wurzeln der deutschen Volksschule), die nicht an Bildung interessiert, sondern ausschließlich zweckorientiert ausgerichtet sind. Abgänger dieser Schulen stehen gegen Bezahlung den Bürgern für allfällige Schreib- und Rechenarbeiten zur Verfügung.

Erste größere Veränderungen seit Beginn des kirchlichen Einflusses kommen mit der Reformation, und der von Italien ausgehenden Renaissance. Das Bewusstsein richtet sich nun auf die Möglichkeit das eigene Leben nach der eigenen Art zu gestalten und Religion verliert ihren bis dato in allen Lebensbereichen bedingungslosen Einfluss. Der Begriff der Vernunft fließt langsam ein und die Vorstellung, dass der Mensch durch eigenes Denken die Welt gestalte, wächst und kommt in Descart's „cogito, ergo sum" (Ich denke, also bin ich) 1641 besonders prägnant zum Ausdruck. Die Humanisten treten für ein gelockertes Lernen unter Berücksichtigung der kindlichen Seele ein, erachten Erziehung und Unterricht als eine Kunst und erstellen Lehrbücher zu Rhetorik und Poetik. Es kommt zu vielen Schul- und Universitätsneugründungen, doch soll das nicht darüber hinwegtäuschen, dass Schulbildung weiterhin nur einer Minderheit zur Verfügung steht und nicht der breiten Masse zukommt.

Im 17. Jahrhundert gewinnt der Absolutismus und damit die Betonung des höfischen Lebens an Boden, und das Interesse der Machthaber an schulischer Bildung für das Volk nimmt zu, da Menschen mit Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt werden, um die starken militärischen und wirtschaftlichen Expansionsbestrebungen umzusetzen.

Im 18. und 19. Jahrhundert übernehmen Altphilologen die Auseinandersetzung mit den Fragen zu Erziehung und Bildung. Erst 1779 wird der erste Lehrstuhl für Pädagogik im deutschsprachigen Raum eingerichtet, womit Pädagogik erstmals als eigener Bereich der Wissenschaft auftritt.

In der zweiten Hälfte des 19.Jahrhundert beginnt die empirische Wissenschaft zu entstehen, und in der Pädagogik etabliert sich die geisteswissenschaftliche Richtung, welche bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts die vorrangig anerkannte Lehre bleibt. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts kommen auch eine ganze Reihe an reformpädagogischen Ansätzen hinzu, die vor allem die Gedanken von Rousseau und Pestalozzi weiter entwickeln und eine naturgemäße Erziehung betonen – bspw. Montessori, Steiner, Freinet. Es ist die Zeit der Jugend- und Frauenbewegung, Arbeiter- und Sozialpädagogikbewegung und der Gründung von vielen Versuchsschulen – doch gemessen an der landesweiten Gesamtzahl der Schüler sind sie eindeutig in der Minderheit. Trotzdem hinterlassen sie großen Eindruck bis in die heutige Zeit.

Nach dem ersten Weltkrieg nimmt der Einfluss der alten konservativen Mächte ab. Die Erziehungswissenschaft tritt als emanzipatorische Kraft auf und arbeitet gegen die durch Tradition und Überlieferung legitimierte Autorität indem sie planmäßiges Denken der Wissenschaft forciert. Bildungsziele sind Mündigkeit und Autonomie. In den 60er Jahren kommt es im Zuge der aufblühenden empirischen Wissenschaft zur Wende zu einer empirischen Pädagogik hin.

In den folgenden zwei Jahrzehnten ist die Pädagogik von wissenschaftstheoretischen Diskussionen bezüglich den Grundlagen der Erziehungswissenschaft gekennzeichnet – mit dem Resultat, dass es *die* Erziehungswissenschaft nicht gibt, sondern verschiedene erziehungswissenschaftliche Konzepte, von denen keines für sich beanspruchen kann im wissenschaftlichen Sinne das Richtige, das Wahre zu sein. Überschneidungen und konzeptübergreifende methodische Entwicklungen, etwa die zunehmenden „offenen" Verfahren in der empirischen Forschung und die strengere methodische Absicherung hermeneutischer Konzepte, sind die Folge. Auch nimmt die Bedeutung hermeneutischer Fragestellungen in den unterschiedlichen Konzepten zu, das Verstehen bekommt mehr Gewicht.

Generell ist die Zeit nach 1945 gekennzeichnet von einer Wissensexplosion, die es unmöglich macht, alles zu überblicken, geschweige denn zu bewältigen. Pluralität und Heterogenität nehmen in allen Lebensbereichen immer mehr zu und bei immer schnellerem Wissenszuwachs hat gerade aktuelles Wissen oftmals eine äußerst kurze Halbwertszeit – was heute als Gewissheit gilt, kann morgen schon überholt sein. Pädagogen haben empirische Einstellungen aus der Soziologie, Psychologie und Ethnologie übernommen und schrittweise begonnen, auch selbst empirisch zu forschen.

Heute stellen Empirie (Daten, Theorien), Hermeneutik und Philosophie die drei wichtigsten übergreifenden Verfahren der Pädagogik dar. Die Erziehungswissenschaft ist eine empirisch verfahrende Disziplin mit Rückgriff auf philosophische hermeneutische Gedanken – also historischen Untersuchungen.

## Die drei Bereiche von Pädagogik

Schon dieser äußerst rudimentäre Blick in die Geschichte lässt drei unterschiedliche Bereiche erkennen, in die

Pädagogik einteilbar ist: den philosophischen, den erziehungswissenschaftlichen und den handlungspraktischen Bereich. Alle drei Bereiche beschäftigen sich mit jenen drei Polen (mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung), um die keine pädagogische Theorie umhinkommt – Natur, Gesellschaft und Ich.

Im **philosophischen Bereich** beschäftigt man sich mit der Norm- und Zielfrage, geht den moralischen und erkenntnistheoretischen Fragen nach und nimmt auch die Geschichte mit in den Blick: Was legitimiert eine Normsetzung? Darf/soll/muss Pädagogik normierend sein? Wie sind bestimmte Entwicklungen historisch zu verstehen?

Im **erziehungswissenschaftlichen Bereich** geht es um die Pädagogik als Wissenschaft. Es geht um Theoriebildung und -überprüfung rund um das Phänomen „Erziehung", um die Reflexion der pädagogischen Wirklichkeit bzw. Tätigkeit, unbelastet vom Spekulativen und wertender Deutung nach den in der Wissenschaft üblichen methodologischen Normen. Methoden, Inhalte, Ziele, Normen des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses, sowie Reaktionen und Verhalten der beteiligten Personen werden beforscht, Rahmenbedingungen und Gestaltung von Pädagogik in gesellschaftlichen Institutionen (Familien, Kindergarten, Schule), Stile, Didaktik, Lehrerausbildung, Lehrpläne untersucht.

Der **handlungspraktische Bereich** – Pädagogik als Handlungsdisziplin – interessiert sich für eine Theorie des Handelns, basierend auf den Erkenntnissen der ersten beiden Bereiche, und erarbeitet Vorschriften für erzieherisches Handeln; bei pädagogischen Handlungen liegt ein reflektiertes Erziehungsideal vor, aufgrund dessen ein bewusst intentionales (zielgerichtetes) und planvolles (methodologisch=Wie, und didaktisch=Inhalt) Verhalten gesetzt wird.

## Wesentliche Beiträge der Existenzanalyse in der Pädagogik

Aus der zuvor festgestellten rasant zunehmenden Heterogenität, Pluralität und Geschwindigkeit lässt sich die Forderung nach Lehr- und Lernmethoden ableiten, die die Lust am Lernen nicht nehmen, sondern vielmehr aufgreifen und weitertragen zu einer Lust am lebenslangen Lernen. Dieses eigene Interesse am stetigen Lernen wird jedoch nur dann geweckt werden können, wenn schon das lernende Kind Person sein darf mit all seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Talenten und Stärken, auch mit seinen Schwächen und Nicht-Können. Dass Kinder und Jugendliche sie selbst sein können, setzt voraus, dass auch die erziehende bzw. lehrende Person ihr Person-Sein lebt.

Damit das Kind in eine personale Beziehung mit der Lehrkraft kommen kann, muss es etwas mit dieser „anfangen" können und dazu muss es die Lehrkraft erkennen, *schauen* können. Nur wenn sich das Kind von der Lehrkraft gesehen und verstanden fühlt, kann diese griffig, lebendig, nahe sein. Dann bekommt der Unterricht für das Kind auf einer konkreten Ebene Sinn und kann Lust auf mehr machen.

Es gibt eine enge Koppelung zwischen Lernen und Beziehung. Wenn die Beziehungsebenen stimmen (Lehrer-Schüler, Schüler-Lehrstoff, Lehrer-Lehrstoff), ist Lehren und Lernen etwas, das sozusagen von selber „fließen" kann. Diesbezüglich kann die Existenzanalyse in der Kleinkindpädagogik (welche in den letzten Jahren unter einer zunehmenden Verschulung krankt) und Lehrerbildung wesentliches beitragen – vor allem die phänomenologische Haltung.

Als ein Beispiel stellen wir uns vor, was üblicherweise geantwortet wird, wenn ein dreijähriges Kind fragt, warum eine Blumenzwiebel austreibt und wächst und blüht: zumeist wird mit Sonne, Erde, Wasser und Jahreszeiten argumentiert, die sich wissend Wähnenden erklären ev. zusätzlich mit Nährstoffen, Zirkulation, biochemischen Prozessen. Aber wird das Kind verstehen? Ein ganz braves Kind wird schweigend staunen (für den Erwachsenen ist die Sache damit erledigt), ein braves Kind wird schweigen (das Unverständnis ist offensichtlich, aber es wird zur Erleichterung des Erwachsenen nicht nachgehakt), ein begabtes Kind wird „Aha" sagen (sodass der Erwachsene meinen kann, es gut gemacht zu haben). Doch verstehen wird das dreijährige Kind uns nicht, sodass ein sich selbst nahes Kind sagen würde „Und warum wächst sie jetzt?"

Die Antwort liegt in dem, was sich zeigt, im Erscheinen, im Schauen auf das, was sich darbietet: Sie wächst, weil sie es kann, weil sie es will, dafür ist sie da. Sämtliche anderen Erklärungen sind Zusätze, die zu anderer Lebenszeit ihren Platz finden sollen. Mit der phänomenologischen Zugangsweise, einer guten Beziehung der Lehrkraft zu sich selbst und dem Blick auf die kindlichen Bedürfnisse, Motive, Emotionen und Fähigkeiten ist der Boden für eine personale Pädagogik geschaffen, bei der existenzanalytische Inhalte sich ganz von selbst einfügen und in eine natürliche Weiterentwicklung führen.

**Literatur**

Blankertz H (1992) Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora

Böhm W (2004) Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zu Gegenwart. München: C.H. Beck

Frankl V (2005) Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Zehn Thesen über die Person. Wien: Deuticke, 11°

Kolbe C (2006) Die personale Motivation und Dialogfähigkeit in der Pädagogik. In: Aregger K, Waibel EM (Hg) Schulleben und Lebensschule. Beiträge einer existentiellen Pädagogik. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius, 36-46

Lassahn R (1993) Einführung in die Pädagogik. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer, 7°

Reble A (2004) Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta, 21°

Wicki B (1991) Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. Bern: Verlag Paul Haupt

Waibel E M (2002) Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Donauwörth: Auer

*Anschrift des Verfassers:*
*Mag. Dr. phil. Roman Biberich*
*Spandlgasse 36*
*A-1220 Wien*
*biberich@roman-biberich.at*

# Existenzielles Leben in der Schule durch personale Begegnung: Chance oder Utopie?

***Bernadette Wurmitzer***

*Die Wichtigkeit personaler Begegnung im Unterricht wird beleuchtet und in Zusammenhang gebracht mit dem österreichischen Lehrplan der Volksschule, in dem sie auch eindeutig verankert ist.*

*Die Beschäftigung mit den vier Grundmotivationen lädt zur Selbstbesinnung ein, die den Lehrer aus dem von außen erzeugten – an Trends und Traditionen ausgerichteten – Selbstbild heraus und zu sich als authentisch lebender Person führen kann. Darin liegt eine Chance, eine innere Zustimmung zum Lehrberuf finden zu können.*

***Schlüsselwörter:*** *personale Begegnung, vier Grundmotivationen, innere Zustimmung*

## Der Lehrplan als Rahmenlehrplan

Der Lehrplan der Volksschule ist ein Lehrplan mit Rahmencharakter. Dieser äußert sich in der allgemeinen Festlegung des Bildungsziels. Er bildet die Grundlage für die eigenverantwortliche Planung und Durchführung des Unterrichts durch den Lehrer.

**Reform der Grundschule auf dem Weg zu einer humaneren Schule**

Grundschule soll

- sich auf ihr Selbstverständnis als eine Schule der Kindheit und für die Kinder besinnen,
- weit deutlicher als bisher ihre Eigenständigkeit entwickeln und betonen,
- die Grundlagen für einen Prozess lebenslangen Lernens schaffen und nicht durch einen Fehlstart beziehungsweise Misserfolg am Beginn der Schullaufbahn Chancen für die Zukunft des Kindes zunichte machen.

Der besondere Charakter der Allgemeinen Bestimmungen im Lehrplan entsteht durch das *Schaffen pädagogischer Handlungsräume* durch Begriffe wie:

- Entdeckendes Lernen,
- Offenes Lernen,
- Projektorientiertes Lernen.

Einerseits werden hier die Freiräume definiert, andererseits werden auch die notwendigen Abgrenzungen geleistet, die zur Nutzung der Handlungsspielräume auffordern sollen.

Grundschule gliedert sich in Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) und Grundstufe II (3. und 4.Schulstufe).

Innerhalb einer Grundstufe sind *Jahresziele als Richtmaß* anzusehen.

Das ermöglicht eine Verlängerung der Lernzeit auf zwei Jahre, wenn dies aus didaktischen Gründen erforderlich ist (speziell auf Grundstufe I).

Besonders auf der Grundstufe I soll der Unterricht womöglich von den Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausgehen oder diese zumindest mit einbeziehen. Lernanlässe sind somit oft situationsorientiert und fächerübergreifend.

**Entscheidungsfreiräume im Lehrplan**

*„Methodenfreiraum und Methodengerechtigkeit*

Die Rahmenstruktur des Lehrplans ermöglicht dem Lehrer Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung, der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung der Lehrstoffe sowie hinsichtlich der Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmittel nach verschiedenen didaktischen Gesichtspunkten.

Daraus erwächst ihm seine pädagogische und didaktische Verantwortung.

*Wahl und Anwendung von Unterrichtsmethoden sind zudem eine schöpferische Leistung.“* (Lehrplan 1987, 23ff)

Hier bietet sich dem Lehrer die Möglichkeit, schöpferisch tätig zu werden, zu schauen, welche Werte ihm wichtig sind und diese zu verwirklichen.

„Den Sinn des Daseins erfüllen wir – unser Dasein erfüllen wir mit Sinn – allemal dadurch, dass wir Werte verwirklichen.“ (Frankl 1985, 202)

**Die phänomenologische Haltung in der Schulpraxis**

Ich hatte im Schuljahr 2004/05 nur sieben Schüler, sechs in der zweiten Schulstufe, einen – mit sonderpädagogischem Förderbedarf – in der ersten Klasse. Gerade dieses Kind, Walter, mit seiner begrenzten Leistungsfähigkeit, zeigte mir meine Grenzen auf, stellte meine Art zu unterrichten in Frage, brachte mich immer wieder dazu, den ganzen Menschen zu sehen, alle Bereiche – Körper, Geist und Seele – ins Lernen mit einzubeziehen.

Walter merkte sich zum Beispiel keine Gedichte, konnte aber alle Liedtexte mit der richtigen Melodie. Daher begann ich beim Zusammenlauten der Buchstaben mit ihm zu singen. Das erleichterte ihm das Lesen enorm und steigerte seine Lust daran, weil er jede Form von Musik liebte.

Die Rechenstunde spielte sich vor allem zu Beginn der ersten Klasse fast nur im Turnsaal ab, die Kinder der zweiten Schulstufe waren Helfer für das Darstellen der Aufgaben; z. B. zwei Kinder sind da, zwei kommen dazu, oder zwei laufen weg, mit welcher Aufgabe springst du am weitesten, Darstellen von Aufgaben am Zahlenstrahl.

Auch in den Deutschstunden arbeiteten wir viel mit Bewegung:

- Silbentrennung durch Hüpfen und Klatschen der Wörter.
- Wer kommt mit seinem Namen am weitesten (Silben springen)?
- Zusammenlauten der Buchstaben durch

Rutschen über eine schräg gestellte Langbank usw.

Außerdem konnten sich die Kinder in Phasen der Stillarbeit ihren Arbeitsplatz selbst aussuchen. Wir hatten eine gemütliche Eckbank, die bald zum Lieblingsort für die Mathematikstunden wurde, sie rechneten dort in der Gruppe und halfen einander, wenn nötig.

Beim Lesen und Zeichnen, aber auch beim Schreiben lagen die Kinder oft auf dem Boden oder wechselten ihre Positionen. Das alles geschah so leise, dass davon niemand gestört wurde.

Die Lust, mit der Walter und die anderen Kinder diese Form des Unterrichts annahmen und wie schnell und mühelos viele Aufgaben gelöst wurden, spornten mich an.

„Wenn die geistige Motivation erlahmt, kann lustvoll ausgeführte Bewegung und Musik den Kopf frei machen für neue geistige Tätigkeit." (Bauer 2007, 41)

Motiviert durch das erfolgreiche Arbeiten stellte ich bei meinen Vorbereitungen nicht mehr so sehr den Stoff in den Vordergrund, sondern achtete immer mehr auf lustbetontes Arbeiten, dachte mir kleine Spiele aus und war sehr hellhörig, wenn die Kinder ihre Ideen einbrachten.

Zu sehen, mit welchem Eifer Kinder an Aufgaben herangehen und wie viel sie auch schaffen können, wenn ihnen das nötige Vertrauen entgegengebracht wird, war eine große Bereicherung für mich.

Maria Montessori bezeichnete als großes Anliegen der Kinder den Satz: *„Hilf mir es selbst zu tun!"* (Wikipedia)

Montessori war der Überzeugung, dass Kinder in einer gut vorbereiteten Umgebung sich selbstständig viel erarbeiten können, der Lehrer mehr in den Hintergrund treten kann und nur bei Bedarf als Helfer auftritt.

Vor allem in Mathematik liebten es die Kinder, sich in der Klasse einen eigenen Platz zu suchen und dort allein oder in Gruppen zu rechnen.

Ich vertraute ihnen hier völlig, dass sie sich erstens selbst so einschätzen konnten, dass sie mit oder ohne Anschauungsmaterial (Muscheln, Steine Federn, bunte Perlen und andere von den Kindern gesammelte Dinge) rechneten und mich bei Bedarf holten, und dass sie zweitens nicht voneinander einfach nur abschrieben.

Dieser Vorschuss an Vertrauen wurde reichlich belohnt. Sie arbeiteten mit Feuereifer die ganze Stunde durch und wollten oft in der Pause weitermachen.

Für mich war es sehr lehrreich zu sehen, dass Kinder viel weniger Erklärungen benötigen als wir oft glauben. Sehr gute Schüler haben so die Möglichkeit, eigene Rechenwege, vor allem später bei Textaufgaben, zu entdecken.

Dadurch, dass ich mich im Hintergrund aufhielt, hatte ich viel Zeit und Gelegenheit, die Kinder zu beobachten, wusste genau, wo jeder Schüler Stärken, aber auch Schwierigkeiten hatte und arbeitete mit den Einzelnen an ihren Problemen.

Dabei musste nicht die ganze Klasse sich immer wieder Erklärungen anhören, die sie nicht mehr brauchte. Der Mathematikunterricht wurde dadurch für einige zum Lieblingsgegenstand.

Um eine möglichst ruhige, angstfreie Atmosphäre in der Klasse zu schaffen, arbeitete ich mit der von Dr. Dietmar Pfennighaus entwickelten „Balsam-Methode" (vgl. Pfennighaus 2004). Hier wird mit dem Wort BALSAM gearbeitet, wobei jeder Buchstabe für einen Entspannungsbaustein steht.

Zunächst stellte ich mittels eines kleinen Tests fest, welchen Wahrnehmungsschwerpunkt die Kinder und ich hatten:

- Kinästhetisch,
- Visuell,
- Auditiv.

Danach konnte ich einen *Übungsablauf zusammenstellen:*

**B Besinnung:** ein Glas Wasser trinken oder ein schönes Bild betrachten oder eine kleine Geste wie Schnipsen oder Ähnliches. Ein markantes Zeichen, das mich daran erinnert, dass ich in einer Stresssituation bin.

**A Atmen:** den Sitz des Atems feststellen (meist sehr hoch im Brustraum bei Stress), bewusst in den Bauch atmen. Sich dabei ein Bild vorstellen, das zum Atemvorgang passt: zum Beispiel eine Meereswelle oder eine Blume, die sich öffnet und schließt oder einen Adler, der frei in den Lüften schwebt.

**L Lockern:** Hier wird das Prinzip der progressiven Muskelentspannung genutzt. Eine Muskelpartie wird bewusst ganz stark angespannt, danach lässt man sich in die Entspannung hineinfallen.

**S Strecken:** Die bei den meisten Menschen übliche unausgewogene Beanspruchung im Tagesablauf führt dazu, dass sich gewisse Muskeln zurückbilden und schließlich verkürzen. Besonders betroffen sind Nacken-, Brust- und untere Rückenmuskulatur. Da Körper, Seele und Geist eine Einheit bilden, können sich diese körperlichen Symptome auch auf die anderen beiden Bereiche negativ auswirken.

Beim Hinein-spüren merkt man schnell, welcher Bereich gedehnt werden muss.

**A Aufschauen:** Je nach Typ (kinästhetisch, visuell oder auditiv) werden verschiedene Übungen angeboten:

- Kinästhetisch; Etwas fühlen, riechen, schmecken.
- Visuell; Etwas bewusst sehen, aus dem Fenster schauen, Details betrachten…
- Auditiv; Etwas ganz bewusst hören, auch Hintergrundgeräusche…

**M Motiviert fortfahren:** Einen eigenen motivierenden Satz laut aussprechen, zum Beispiel „Jetzt geht`s richtig los!"

Die Kinder waren im Suchen und Finden solcher Sätze sehr phantasievoll. Jedes Kind konnte im Laufe der Zeit mindestens einmal seinen Satz als Leitfaden für uns alle einbringen, was ihm einen hohen Wert verlieh, dem Kind aber auch die Verantwortung gab, sorgsam bei der Auswahl des Satzes zu sein.

Diese Übungen machten wir zu Beginn täglich, wobei ich immer die Schwerpunkte wechselte, um allen Wahrnehmungstypen gerecht zu werden.

Später bauten wir die Übungen dann ganz bewusst nur mehr in Stresssituationen ein oder wenn die Konzentration der Kinder stark nachließ.

**Person-Sein im Schulalltag**

In der Pädagogischen Akademie wurden wir damit vertraut gemacht, wie wir Kindern Stoff vermitteln, wie wir eine Schulstunde effektiv nützen kön-

nen, wie wir Disziplin in der Klasse erhalten können, wie eine gute Vorbereitung aussehen sollte…

Niemand erarbeitete aber mit uns die Notwendigkeit, sich selbst gut zu kennen, eigene Schwächen und Stärken zu erkennen, anzunehmen und bei der Arbeit mit den Kindern auch sich selbst immer gut im Blick zu behalten.

Gerade wenn jemand – wie wir als Lehrer – vor allem durch unser „Person–sein" auf die Entwicklung anderer Personen einwirken, ist es unsere Pflicht, immer an der Pflege und Entwicklung unserer eigenen Person zu arbeiten.

„ Es gehört zur Natur des Menschen, niemals abgeschlossen zu sein, immer unterwegs zu sein und bis zum letzten Atemzug zu wachsen, zu reifen, anders werden zu können." (Längle 1988, 131)

„ Wie einer mit anderen umgeht, so geht er in etwa mit sich selber um; wie einer mit sich selber umgeht, so geht er in etwa mit anderen um." ( Längle 1989, 81)

Schüler spüren sehr schnell, ob ein Lehrer in dem, was er vermittelt, authentisch ist, also mit seiner ganzen Person hinter dem steht, was er macht, oder ob er nur seinen Job erledigt.

Störungen sind aus existenzanalytischer Sicht eine Herausforderung an den Lehrer:

„Schau mich endlich an, ich möchte als Person gesehen werden und nicht als verhaltenskreativer Schüler, als Legastheniker oder als fauler Schüler in einer Schublade landen."

„Ich möchte da sein können (1. Grundmotivation), so wie ich bin (3. Grundmotivation)." „Zeig du dich endlich auch als Person! (2. Grundmotivation)"

Ich hatte in meiner Lehrerausbildung das große Glück, eine Professorin zu haben, die mir nach einer völlig misslungenen Stunde in der Übungsvolksschule, nach der ich am Boden zerstört war, folgendes sagte: „Sie sind groß, haben eine starke Stimme. Stellen Sie sich einfach hin und seien Sie Sie selbst!"

Diese Ermunterung begleitete mich mein ganzes Lehrersein hindurch und spornte mich immer wieder zu Selbsterfahrung und Weiterentwicklung an.

Kinder leiden unter der Apersonalität Erwachsener, sie provozieren, um sie endlich lebendig zu erleben und sei es auch für sie negativ (schimpfen, schreien, strafen….).

Wir Lehrer haben immer die Möglichkeit, die Härten des Schulsystems durch unsere gelebte Menschlichkeit zu lindern, indem wir beispielsweise die häusliche Situation einzelner Kinder berücksichtigen, diese dann milder und nachsichtiger behandeln, das aber auch mit den anderen Kindern besprechen.

So hatte ich einmal einen Schüler – Manuel – der mir meistens montags das reguläre Unterrichten durch pausenlose Störaktionen unmöglich machte. Er schlug andere Kinder, hielt es überhaupt nicht auf seinem Platz aus, verweigerte die Arbeit…

Bei näherem Nachfragen stellte sich heraus, dass am Wochenende sein Vater zu Hause war, mit dem er brutalste Filme ansehen musste.

Ich bestellte daraufhin den Vater in die Schule, es erschien aber nur die Mutter, die dieser Situation hilflos gegenüberstand. Sie wollte aber versuchen, Manuel hier zu schützen.

In der Schule hatten wir montags in der ersten Stunde immer eine Gesprächsrunde, in der jedes Kind ein Erlebnis vom Wochenende oder etwas Wichtiges erzählen konnte.

Hier fand auch Manuel einen Platz, seine Spannungen ein wenig abzubauen.

Ich beendete diese Stunde immer mit einer Geschichte aus dem Buch „Träumen auf der Mondschaukel". Diese Erzählungen enthalten Elemente aus dem Autogenen Training und beruhigten die Kinder. Manuel liebte diese Geschichten sehr.

Neben diesen unterstützenden Maßnahmen war es aber außerordentlich wichtig, dem Buben liebevoll, aber ganz klar Grenzen zu setzen, was natürlich eine mühevolle, harte Arbeit darstellte, weil zu Hause Mutter und Großeltern die Härte des Vaters durch übertriebene Milde auszugleichen versuchten.

Wasiliki Winkelhofer beschreibt im Artikel „Aspekte personaler Pädagogik" (1993) vier beobachtete Phänomene, die zu Aggression, Depression und Drogenabhängigkeit von Jugendlichen führten. Die Jugendlichen wirken

1. un-begrenzt,
2. allein gelassen,
3. funktionalisiert,
4. verwöhnt.

Diese Phänomene konnte ich auch bei Manuel sehen.

**Erfolgsgeheimnis guten Unterrichts**

Joachim Bauer beschreibt in seinem Buch „Lob der Schule" das Erfolgsgeheimnis guten Unterrichts. Es ist demnach die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ausschlaggebend. Der Lehrerberuf erfordert eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung.

„Verstehende Zuwendung bedeutet, den einzelnen Schüler nicht nur unter dem Aspekt seines schulischen Könnens (oder seiner schulischen Schwächen) zu sehen, sondern auch und vor allem als Person, das heißt seine Motive, sein Bemühen, sein Verhalten, seine emotionalen Stärken ebenso wie seine problematischen Seiten wahrzunehmen. Dabei vermeidet sie Kränkungen, Demütigungen und Bloßstellungen.

Führung bedeutet die Notwendigkeit, Werthaltungen zu vertreten, Ziele zu formulieren, Schüler zu fordern, als *Lehrkraft* mutig zu diesen Forderungen zu stehen und Kritik zu üben, Schülerinnen und Schülern dabei aber Mut zu machen und sie in ihren Anstrengungen zu unterstützen." (Bauer 2007, 54)

Je mehr ein Lehrer mit sich selbst übereinstimmt, desto leichter wird ihm dieser Balanceakt gelingen. Er wird seinen Schülern immer wieder neu unvoreingenommen, also phänomenologisch begegnen.

Martin Buber beschreibt das folgend:

„Jede lebendige Situation hat wie ein Neugeborenes, trotz aller Ähnlichkeit, ein neues Gesicht, nie da gewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äußerung von dir, die nicht schon bereit liegen kann. Sie verlangt nichts, was gewesen ist. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, dich!" (Buber 1995, 84).

**Anfragen im Lehrerdasein durch Lehrplan und Schüler**

„Für die Auswahl der Lehrstoffe in-

nerhalb der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist Ausgewogenheit anzustreben: *soziale, emotionale, intellektuelle und körperliche Bildung stehen in engem Zusammenhang und sind entsprechend zu berücksichtigen.*

Für die Auswahl der Lehrstoffe sollen folgende Grundsätze beachtet werden:

1. die Berücksichtigung des Lernstandes der Klasse im Allgemeinen, sowie der einzelnen Schüler im Besonderen
2. die Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Umfeldes des Kindes und der Schule, sowie aktueller Anlässe" (Lehrplan 1987, 26)

Um diese überaus wichtigen Informationen über das Umfeld der Kinder zu Hause aber auch im Klassenverband zu erhalten, richtete ich in meiner schon vorne beschriebenen „EA-Klasse" einen „Klassenbriefkasten" ein und ließ sie ein so genanntes Klassentagebuch führen.

Im Klassentagebuch schrieben die Schüler einmal in der Woche eine kleine Geschichte über ein Erlebnis zu Hause, das sie dann auch immer selbst vorlasen oder, wenn sie nicht lesen wollten, übergaben sie die Geschichte mir zum Vorlesen.

Der Klassenbriefkasten war eine kleine Schachtel, in der die Woche über gesammelt wurde, was den Kindern gefallen hatte oder auch nicht, was sie gerne ändern würden, wie es ihnen in der Klasse mit den Mitschülern und mit mir erging. Jeden Montag in der ersten Stunde wurde der „Klassenbriefkasten" unter großer Spannung geöffnet und die „Briefe" besprochen. Schon nach einigen Wochen war der Inhalt der Briefchen zu einem wichtigen Kommunikationsmittel geworden.

Bei Schul- und Hausübungen gab es immer einen Teil, den sie bearbeiten mussten und einen, den sie machen konnten, wenn sie wollten.

Diese Art der Aufgabenstellung spornte vor allem langsame Schüler sehr an, zumindest bei der Hausübung die zusätzliche Arbeit auch zu erledigen. Auf diese Art konnten sie mit den Schnelleren mithalten, wurden ihnen gleich gestellt.

Dank dieses Briefkastens wurde auch sichtbar, dass Walter zu einem Außenseiter werden könnte, aber nicht so sehr durch seine schwachen Leistungen, als vielmehr durch sein vereinnahmendes Verhalten, dadurch, dass er oft nicht rechtzeitig auf die Toilette ging, immer an seinen Fingern kaute, die die anderen – übrigens alles Mädchen – dann nicht berühren wollten.

Dadurch wurde den Kindern und Walter klar, dass nicht er als Person abgelehnt wurde, sondern nur bestimmte Verhaltensweisen, die er relativ leicht ändern konnte.

Wir begannen, nachdem Walter uns gesagt hatte, wie er sich fühlte, in Rollenspielen hinzuspüren.

Zwei Mädchen nahmen im Kreis, natürlich freiwillig, seinen Platz ein, der immer nahe bei mir war, aber stets etwas abgerückt von den anderen. Das Gefühl des Ausgeschlossen-Seins wurde aber erst als wirklich schlimm empfunden, als ich auch abrückte. Ein Mädchen bat dann mit Tränen in den Augen ein anderes Mädchen, sich zu ihm setzen zu dürfen, was dieses aber prompt verneinte, es war ja „Walter", der fragte.

Ausgehend von dem Bilderbuch „Als die Raben noch bunt waren." arbeiteten wir Eigenschaften aller Kinder in dieser Klasse heraus, die unsere Gemeinschaft beleben und uns fehlen würden, müssten wir darauf verzichten. Dadurch bekam jedes Kind in der Klasse einen eigenen guten Platz und eine Wichtigkeit für die Klassengemeinschaft, auch Walter. Die Mädchen bemühten sich sehr um ihn, setzten ihm aber auch Grenzen.

Welch hohen schöpferischen Wert und Erlebniswert hatte es für mich als Lehrerin, an so einer Entwicklung Teil gehabt zu haben.

## Relevante Fragen anhand der vier Grundmotivationen (GM)

**1. Grundmotivation**

- Kann ich die Gegebenheiten annehmen?
- Kann ich die Bedingungen annehmen und die damit verbundenen Belastungen aushalten?
- Kann ich die Menschen, mit denen ich im Rahmen meiner Tätigkeit konfrontiert werde, sein lassen, weil sie für mich keine Bedrohung darstellen?
- Habe ich in der Klasse, Schule, im System Luft und Raum, um gut durchatmen zu können?
- Kann ich in diesem Raum entsprechend meinen Kräften und Fähigkeiten leben, mit meinen Gedanken und Gefühlen und mit meinem Beziehungsbedürfnis, oder engt dieser Raum mein Leben ein?
- Fühle ich mich sicher in diesem Raum, oder fühle ich mich bedroht?
- Kann ich auch Belastungen aushalten, indem ich mich schützen und damit umgehen kann?
- Erlebe ich mich von anderen geschützt und angenommen?

Kann ich diese Fragen positiv beantworten, so entsteht eine Haltung des Vertrauens:

Ich kann mich auf mich selbst und auf meine Umgebung verlassen, ich fühle mich gehalten. Andernfalls besteht das existenzielle Grundgefühl des ständigen (auch latenten) Bedrohtseins mit den Copingreaktionen: Ablehnung, Flucht beziehungsweise Auflehnung, Kampf, Vernichtung, Lähmung.

**2. Grundmotivation**

Im Schulalltag geht es darum, der Frage nachzugehen:

Kann ich bei meiner Tätigkeit Beziehung zu mir aufnehmen, mag ich das, was ich mache oder ist es reine Pflichterfüllung, ein sicherer Job, das Einzige, das ein Lehrer gelernt hat…

Gutes, erfüllendes Arbeiten ist nur möglich, wenn ich es mir nicht vom Leib halten will, also nicht nur funktioniere, sondern es mir nahe kommen lasse und dabei das Empfinden bekomme: „Es ist gut, dass ich da bin!"

Fragen, die Leben in den Schulalltag bringen:

- Kann ich den Begriff „Mögen" inhaltlich füllen?
- Beachte ich mein Mögen?
- Beachte ich auch das Mögen der Kinder und deren Eltern?
- Habe ich in meinem Schulalltag etwas, das ich mag?
- Wie oft mache ich etwas, worauf ich Lust habe?

- Schaue ich auf mein Mögen oder stehen Sollen und Müssen im Vordergrund?
- Gebe ich dem Mögen Raum und wie oft?
- Lasse ich mich vom Leben berühren, kann ich mich dafür öffnen, Nähe halten und Zeit aufbringen, um Beziehung zu leben?
- Kann ich Trauer zulassen, weil nicht alles zum Leben kommt?
- Stehe ich in der Früh gern auf, um in die Schule zu gehen?

Beantworte ich diese Fragen positiv, kann ich das Wertvolle an mir und meiner Umwelt erleben und empfinden. Dadurch entwickelt sich mein Grundgefühl für den Wert des Lebens – der Grundwert.

Wenn sich bei Beantwortung der Fragen der zweiten Grundmotivation Defizite zeigen, dann entstehen ein Lebensgefühl von Kälte und Wertlosigkeit und Copingreaktionen, wie Rückzug, Selbstentwertung, Leisten müssen, Wut, Resignation.

Das Gefühl „Ich sollte… Ich müsste…“ übergeht das Mögen. Reines Pflichtbewusstsein unterdrückt es und kann es sogar ganz auslöschen.

Ein Unterricht von einem sehr pflichtbewussten Lehrer, der aber den Bezug zu seiner Lust verloren hat, kann Kinder, die meistens noch einen guten Zugang dazu haben, nicht motivieren. Der Appell an ihr Pflichtbewusstsein oder Sätze wie „ Ihr lernt fürs Leben, nicht für mich“ müssen ins Leere gehen, weil beim Lehrer keine Lebendigkeit spürbar ist.

**3. Grundmotivation**

Es geht darum, mich selbst zu schätzen und zu achten für das, wie ich bin und für das, wie ich mich verhalte. Um das entwickeln zu können, ist es unerlässlich, dass ich als Person Achtung erhalte und in meinem „So-Sein“ gesehen werde.

Auf der Basis ist es dann erst möglich, auch anderen Menschen eine ausgewogene Wertschätzung entgegenzubringen.

Folgende Fragen richten sich nach der Achtung, Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Person wie auch anderen Personen gegenüber:

- Kann ich mich selbst einschätzen und mein Inneres und Eigenes wertschätzen? Kann ich zu mir stehen?
- Kann ich zu mir und meinem Verhalten auf Distanz gehen und gegebenenfalls bereuen oder verzeihen?
- Kann ich mich als Person in meiner Einzigartigkeit selbstbewusst und in Würde nach außen zeigen und in den Schulalltag einbringen?
- Spüre ich meinen Selbstwert im Schulsystem?
- Habe ich das Gefühl, Beachtung zu erhalten und als Person gesehen und respektiert zu werden?
- Fühle ich mich als Person gerecht behandelt?
- Nehme ich mich als Person mit meinen Anliegen ernst? Kann ich mich selbst vor mir und anderen rechtfertigen?
- Kann ich anderen Personen (Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten) Wertschätzung in einer ausgewogenen Art entgegenbringen?

Wenn ich diese Fragen positiv beantwortet kann, dann werde ich Achtung und Beachtung gegenüber mir selbst wie gegenüber anderen empfinden können. Wertschätzendes „Zu-mir-Stehen“ verschafft mir Zugang zu meinem Gewissen als tiefstem subjektivem Erleben des Grundes des Personseins.

Diesem Gewissen zu folgen verbunden mit entsprechenden Erfahrungen verleiht mir meinen *„personal verankerten Selbstwert“*.

Wenn sich bei Beantwortung der Fragen der dritten GM Defizite zeigen, dann besteht die Gefahr der Selbstverachtung oder eines inadäquaten Verhaltens anderen gegenüber. Es kann zu Copingreaktionen, wie Distanzierung, Rechtfertigen oder Recht-Geben (Überspielen), Zorn, Ärger, Dissoziation, Spaltung oder Leugnung kommen.

**4. Grundmotivation**

Pädagogische Grundfragen zur 4. GM:

„Ich bin Lehrer – habe ich eine Sinn-Perspektive für die Zukunft?

- Kann ich zustimmend „Ja“ zu meinem Lehrer-Beruf sagen? Fühle ich mich zum Lehrer berufen? Kann ich für mich stimmig nachvollziehen, weshalb ich mich für diesen Beruf entschieden habe und ihn bis zum heutigen Tag ausübe?
- Empfinde und erkenne ich in meiner pädagogischen Arbeit persönliche Werte, deren Verwirklichung für mich Sinn ergaben und auch weiterhin Sinn zu geben versprechen?
- Empfinde ich den Sinn meines Berufs als wirklichen existentiellen Sinn, oder entlarvt er sich bei tiefer gehender Besinnung als Schein-Sinn (wie soziale Anerkennung, Karriere, Machtstellung, Einkommen, Ferien, Bequemlichkeit, Routine und dergleichen)?
- Fühle ich mich durch meine Arbeit in einen größeren Sinn-Zusammenhang eingebunden und aufgehoben, sodass ich mich hingeben und zukünftigen Veränderungen gegenüber öffnen kann?
- Habe ich als Lehrer Zukunftsperspektiven, die zu verwirklichen ich mich engagieren möchte, für die ich leben mag?
- Erkenne ich, dass sich diese Zukunft zu einem Werden hin entwickelt, das ich als gut empfinde und an dem ich beteiligt sein möchte?
- Kann und mag ich zu diesem Beruf mit all seinen Licht- und Schattenseiten auch weiterhin stehen?
- Erkenne und erlebe ich in meinem Lehrer-Beruf eine Antwort auf die Frage nach dem „Wozu“? Ziehe ich daraus die Kraft und Motivation, mich auch schwierigen und problematischen Situationen zu stellen?
- Fühle ich mich entsprechend vom Schulleben angefragt?
- Sehe ich die Möglichkeiten, die äußeren Bedingungen und meine persönlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend in Einklang zu bringen?
- Betrachte ich mich als aktiver Gestalter meines Lebens, oder nehme ich eher die Rolle des passiv pflichterfüllenden Lehrers ein?
- Nehme ich meinen Lebenssinn wahr? Empfinde ich mein Leben als erfüllt? Wo und wie empfinde ich die Sinn-Erfüllung meines Lebens am intensivsten?
- Kann ich den Schülern Vorbild sein für eine sinnvolle, persönlich verantwortete Lebensführung und -gestaltung?

- Lasse ich den Schülern genügend Freiraum zur persönlichen Gestaltungsmöglichkeit entsprechend ihren eigenen Werten und in ihrer Eigenverantwortung?
- Kann ich ihren ‚eigen-artigen Sinn-Verwirklichungen' gegenüber Wertschätzung empfinden und entgegenbringen?
- Nehme ich Sinn-Zweifel und -krisen wahr? Wie gehe ich mit ihnen um? Bilden sie Anlass dafür, mein Leben zu überdenken, oder neige ich dazu, sie zu ignorieren, zu betäuben oder zu verdrängen?"

(Scheßl 2006, 70-71)

Wenn ich diese Fragen positiv beantwortet kann, dann werde ich innere Erfüllung erfahren, die auch bei Müdigkeit oder Erschöpfung anhält und neue Kraftquellen erschließt.

Wenn sich bei Beantwortung der Fragen der vierten Grundmotivation Defizite zeigen, dann entsteht ein Lebensgefühl der Leere und Erschöpfung und Copingreaktionen, wie provisorisches Engagement, Ziel-Fixierung, Zynismus, Sucht, Betäubung.

**Warum könnte gerade die EA in der Lehrer(fort)bildung eine besondere Rolle spielen?**

„In einer Zeit, in der Unterrichten aus verschiedenen Gründen immer schwieriger wird, viele Lehrer unter dem Burnout-Syndrom und unter den Bedingungen in der Schule leiden, wird zunehmend nicht nur der fachliche Fortbildungsbereich gefragt sein, sondern immer mehr auch der Bereich, den man mit Persönlichkeitsbildung umschreiben könnte. Hier herrscht großer Nachholbedarf, weil dieser Bereich in der Lehrerausbildung zu wenig aufgegriffen wird. Dort steht der kognitive Bereich im Vordergrund. So kann sich auch in der Schule nicht viel ändern, weil Lehrer vornehmlich das weitergeben, was sie selbst gelernt haben.

Die Beschäftigung mit der Geistigkeit des Menschen, mit Freiheit, Verantwortung, Werten, Sinn und Gewissen wäre ein großer Gewinn für Lehrer. Persönlichkeitsentwicklung und –erweiterung müsste einen wichtigen Stellenwert für Menschen bekommen, die mittels ihrer Person auf andere einwirken.

Es wäre wesentlich, dass Lehrer erfahren mit sich und anderen werden, damit sie zur persönlichen Begegnung fähig und offen für neue Entwicklungen werden, dass sie zur Wertklarheit kommen und, dass sie die Verwobenheit in ihre eigene Erziehungsgeschichte, dort, wo es notwendig erscheint, aufarbeiten können. Dadurch, dass immer mehr Erziehungsarbeit gegenüber Wissensvermittlung zu leisten ist, ist eine Erhöhung der Kompetenz im Umgang mit Menschen von großer Bedeutung. Wenn der Lehrer Experte für Menschen sein will, kann er dies nicht, ohne Experte für sich selbst zu sein.

Arbeit zehrt dann aus, wenn man den Blick für die Arbeit, aber auch für sich selbst und andere verliert.

Stress entsteht auf der anderen Seite dann, wenn Arbeit ohne sinnvollen Bezugspunkt immer hektischer verrichtet wird und man dabei das Wesentliche vernachlässigt. Dann ist man selbst nicht mehr dabei.

Wer sich mit den genannten Inhalten auseinandersetzt, öffnet sich ein Tor zur Neuorientierung und Neubesinnung auf eigene Möglichkeiten, im Sinne einer kopernikanischen Wende, kurz auf ein befriedigenderes Leben."
(Waibel 2002, 265ff)

**Literatur**


Bauer J (2007) Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe

Buber M (1995) Reden über Erziehung. Heidelberg: Serie S, Lambert Schneider Verlag

Frankl V E (1985) Der Mensch auf der Suche nach dem Sinn. München: Piper

Längle A (1988) Entscheidung zum Sein. München: Piper

Längle A (1989) Vertrauen – Mut oder Selbstaufgabe? Aus: Rothbucher H, Wurst F (Hg) Wir und das Fremde, Faszination und Bedrohung. Salzburg: Selbstverlag der internat. Pädagog. Werktagung 1989, 79-95

Längle A (1997) Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention. Existenzanalyse 2,17, 11-19

Längle A (2001) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) I. Teil: Grundlagen. Wien: GLE

Längle A (2002) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) 1. Teil: Zweite Grundmotivation. Wien: GLE

Längle A (2003) Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) 4. Teil: Dritte Grundmotivation. Wien: GLE

Lehrplan der Volksschule (1987) Wien: Österreichischer Bundesverlag

Müller E (2003) Träumen auf der Mondschaukel. München: Kösel

Pfennighaus D (2004) BALSAM Einfach entspannen. München: Gräfe&Unzer

Scheßl F (2006) Sinn–voll unterrichten. Abschlussarbeit GLE

Schreiber–Wicke E (1990) Als die Raben noch bunt waren. Stuttgart: Thienemann

Winkelhofer W (1993) Aspekte personaler Pädagogik. Erweiterter Tagungsbericht der GLE 2/1993, Wien: GLE

Waibel E (2002) Erziehung zum Selbstwert. Heidelberg: Auer


Die vollständige Abschlussarbeit kann über den Verfasser oder die Bibliothek der GLE eingesehen werden.


*Anschrift der Verfasserin:*
*Bernadette Wurmitzer*
*Kötschendorf 1*
*A-9344 Weitensfeld*
*b.wurmitzer@aon.at*



Vorschau 2011

End-lich leben

**Work in Progress**

**Herbstsymposium der GLE-Österreich**
**23.-24. September 2011**

GLE-Ö Tel.&Fax: 0043/1/897 43 39
gle-oe@existenzanalyse.org
www.gle.at

# Die vier Grundmotivationen in der Laufbahnberatung Erwachsener

***Corinne Lindt Zbinden***

*Die vorliegende Arbeit beschreibt Anwendungsbereiche der Existenzanalyse und Logotherapie in meiner Arbeit als Laufbahnberaterin, besonders wie sich die Inhalte der vier Grundmotivationen konkret und beispielhaft in Beratungsgesprächen zeigen können, bei denen es primär (aber nie ausschließlich) um berufliche Themen geht.*
***Schlüsselwörter:*** *berufliche Entscheidung, Laufbahnberatung, vier Grundmotivationen*

In meiner Arbeit als Berufs- und Laufbahnberaterin einer öffentlichen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstelle begegne ich täglich Menschen, die auf der Suche nach einer (neuen) beruflichen Perspektive sind. Menschen, die sich eine sinnvolle Beschäftigung wünschen, einen Beruf, der sie erfüllt. Häufig werden sie vom Wunsch bewegt, ihre tiefste innere „Berufung" herauszuspüren und in die Tat umzusetzen. – Solche explizit und implizit auf Sinn ausgerichtete Anliegen appellieren auch an eine entsprechende Beratung und Begleitung. Nicht nur die Haltung sondern auch spezifische Methoden der Existenzanalyse und der Logotherapie erscheinen mir sehr geeignet, diesem Anspruch zu begegnen.

## Die Anliegen der Klientinnen und Klienten

Mit welchen Fragen und Anliegen kommen Frauen und Männer in eine Laufbahnberatung? – Nebst eher auf Informationen ausgerichteten Fragen wie z. B. „Wie gehe ich am besten vor bei der Stellensuche" oder „Ich würde gerne mit Ihnen mein Bewerbungsdossier durchgehen" geht es in der Regel hauptsächlich um die persönliche Auseinandersetzung des Klienten mit sich selbst und seiner beruflichen Situation:

- „Was ich arbeite, mag ich nicht (mehr), ich weiss aber auch nicht, was ich denn sonst tun könnte. Ich weiß gar nicht, was mich interessiert."
- „Eigentlich sollte ich mich mal weiterbilden, alle tun das ja. Was wäre denn am besten für mich?"
- „Ich bin gerade für ein paar Monate krank geschrieben wegen eines Burnout. Ich mag danach nicht mehr zurück in meinen Beruf und schon gar nicht an meine alte Stelle gehen. Was sonst?"
- „Ich habe die letzten 15 Jahre unsere Kinder groß gezogen und den Haushalt erledigt. Nun, da die Kinder älter sind, möchte ich wieder ins Erwerbsleben einsteigen. Aber ich traue mir das gar nicht mehr so recht zu..."

## Die vier Grundmotivationen in der Laufbahnberatung

Ich habe mir typische Laufbahnsituationen und die daraus entstandenen Gespräche analysiert und festgestellt, dass man die meisten Fragestellungen bzw. die daraus resultierenden Interventionen recht gut anhand unserer vier Grundmotivationen (GM) einordnen und verstehen kann. Ich möchte im Folgenden aufzeigen, wie ich in der Laufbahnberatung Elemente und Methoden dieser Grundmotivationen einsetze.

## Die erste Grundmotivation

Aus der Fülle von Themen, die sich nur schon auf der Stufe der 1. Grundmotivation ergeben, habe ich zwei zur näheren Betrachtung ausgewählt, denen ich in der Laufbahnberatung besonders häufig begegne. Es handelt sich dabei um den personalen Umgang im *Aushalten und Annehmen* und um die Frage, wie *Selbstvertrauen* induziert werden kann.

### Aushalten und Annehmen

In dieser Phase fühlen wir uns angespannt und sind stark mit uns selbst beschäftigt. Wir sind nur schon stolz darauf, wenn wir es schaffen, diese Phase gut durch zu stehen. Entsprechend verletzt reagieren wir, wenn man uns von Aussen „Lösungsvorschläge" auf dem silbernen Tablett servieren will. Diese Art von Aushalten ist nicht ein passives Abwarten, sondern wohl die grundlegendste Aktivität, die uns zur Verfügung steht.

Menschen, die eine Laufbahnberatung aufsuchen, sind diesbezüglich häufig doppelt gefordert: Es gilt einerseits, die aktuelle berufliche Situation, die in unserem Kontext ja meistens als unbefriedigend erlebt wird, für den *Moment* aushalten zu können. Die wenigsten Klienten können oder wollen das Risiko wagen, ihre Stelle einfach so zu kündigen ohne eine Anschlusslösung im Auge zu haben. Andererseits gilt es für den Klienten ebenso auszuhalten, dass die „Lösung" noch nicht in Griffnähe ist, und dass wir uns in der Beratung diesem Ziel nur dann nähern können, wenn der Klient diese Spannung auszuhalten vermag. Gelingt es ihm, noch einen Schritt weiter zu gehen und seine Situation anzunehmen, dann können wir unsere Zusammenarbeit wesentlich entspannter gestalten. Verspricht diese Haltung der Gelassenheit doch deutlich mehr Erfolg. Unter *Annehmen* verstehen wir das Akzeptieren der Bedingungen, so wie sie sind; und doch: Annehmen bedeutet *nicht* Gutheissen.

Was kann ich als Beraterin beitragen, damit dieses Aushalten und Annehmen gelingt? Auch wenn Klienten manchmal explizit nach obigen Lösungsvorschlägen verlangen, darf ich mich auf keinen Fall dazu verleiten lassen oder dem Klienten das Gefühl geben, ich wäre dazu im Stande. Das bin ich in aller Regel nie. Würde ich nun beginnen, „Ideen" zu produzieren, wäre das ein

Zeichen, dass *ich* diejenige bin, die es nicht aushaltet, diesen Zustand des noch Ungewissen zu ertragen. Was ich jedoch hier als meine Aufgabe erachte, ist das Benennen und Würdigen dieser Leistung, die der Klient im Ertragen dieser Spannung oder im Akzeptieren der Bedingungen zeigt. Hier will ich vielmehr signalisieren: *„Ich halte das mit dir (mit Ihnen) aus, wir gehen da zusammen durch."*

**Das Selbstvertrauen**

In der Laufbahnberatung habe ich mit Menschen zu tun, die sich in aller Regel in einer Phase der beruflichen Neuorientierung befinden. Viele von ihnen möchten etwas Neues wagen: eine neue Ausbildung, eine Weiterbildung, einen Stellenwechsel. Es braucht Mut, das Alte hinter sich zu lassen und sich dem Neuen mit all seinen Verunsicherungen zu stellen. Und es braucht Selbstvertrauen.

In der EA/LT verstehen wir unter Selbstvertrauen das *„Vertrauen in das Durchhaltevermögen der eigenen Fähigkeiten auf der Basis der mit ihr gemachten Erfahrungen"* (Längle 2005, 49). Gerade dann, wenn die „gemachten Erfahrungen" schon eine Weile zurück liegen, spüren wir eine gewisse Verunsicherung. Oder auch wenn die heutige Lebenssituation nicht ganz vergleichbar ist mit den Bedingungen, in die wir während der Erstausbildung – des Studiums oder der beruflichen Grundbildung – eingebettet waren. *„Schaffe ich das, nach 15 Jahren erstmals wieder die Schulbank zu drücken? Komme ich da denn mit?"* oder *„Traue ich es mir zu, nach fast 20 Jahren beim gleichen Arbeitgeber mich in einem ganz neuen Umfeld zu bewähren?"* sind häufige Zweifel an dieser Stelle. Zweifel, die auszuhalten und genauer zu betrachten sind. Folgenden Umgang damit schlägt Längle (2005, 50) vor:

1. Mut zur Wahrnehmung
   Was genau macht unsicher? Wann? Wann nicht?
2. Halt finden
   Was könnte in dieser Situation Halt geben? *Gibt es ähnliche Vorerfahrungen, von denen Sie lernen können?*
3. Begrenzung auf das Mögliche
   Nicht mehr von sich verlangen, als man *sicher kann* (und nicht, was „man" können müsste).

Weitere Elemente zur Festigung des Selbstvertrauens und des Vorbeugens:

- **Innerliche Vorbereitung auf das Unerwünschte.**
  *Was würden Sie tun, wenn es sich herausstellte, dass die Anforderungen dieses Kurses tatsächlich Ihre derzeitigen Möglichkeiten übersteigen?*
- **Dereflektorische Haltung.**
  Konzentration auf die Sachlichkeit, auf das was gemacht werden muss, nicht, dass man „gut" ist. *Es geht nicht darum, dass Sie an dieser neuen Stelle brillieren, sondern, dass Sie Ihre Aufgaben dort erfüllen können.*
- **Erwartungshaltungen und Ansprüche klären.**
  Meistens findet sich ein regelmässiges, zu hohes Anspruchsdenken sich selbst gegenüber. *Was erwarten Sie von sich in Ihrer Rolle als Mutter, Partnerin und Berufsfrau?*
- **Zutrauen formulieren.**
  Dem Klienten das Zutrauen aussprechen, das wir ihm aufgrund unserer Einschätzung, so wie wir ihn kennen gelernt haben (ev. auch aufgrund von Testergebnissen) geben können. Es geht dabei *nicht* um „blindes" Ermutigen!
- **Eingebundensein/Sinn.**
  Bewusstmachen des größeren Zusammenhanges, in dem das Ganze steht.
  *Wofür ist es wichtig, dass Sie sich in diesem Bereich weiterbilden? Hat es für Sie selber einen Sinn, wenn Sie dies tun?*
- **Vorbilder.**
  *Gibt es Vorbilder, die vorzeigen, wie man mit demselben Problem umgehen kann? Eine Arbeitskollegin, die Konflikte mit der Vorgesetzten besonders konstruktiv angeht?*

## Die zweite Grundmotivation

Wie wir wissen, widmet sich die zweite Grundmotivation unserer leidenschaftlichen Dimension, hier versuchen wir, unserer Lebendigkeit auf die Spur zu kommen. Im Zentrum stehen dabei unsere Gefühle und unser Erleben. Wir wenden uns hier der Frage zu: *„Wie ist es überhaupt für mich, da zu sein?"* Was bringt uns in Bewegung, motiviert uns? – Wir nehmen dazu eine Haltung der Zuwendung ein, um diese existentiellen Fragen erhellen zu können. Und so ist die *Zuwendung* (uns selbst gegenüber, einer anderen Person oder einer Sache) die zentrale Aktivität der 2. GM. In der Zuwendung spüren wir, dass da etwas in uns ins Schwingen gerät. Wir empfinden oder ahnen zumindest, was uns bedeutsam erscheint, was für uns einen *Wert* darstellt. Aus der Sicht der EA/LT ist ein Wert zwangsläufig *gefühlt* und nicht (nur) erdacht. Werte ziehen uns an, tun uns gut und fördern unsere Beziehung zum Leben.

**Zuwendung geben in der Beratung und Anleitung zur Selbst-Zuwendung**

Ohne echte Zuwendung ist Beratung undenkbar. Aber was machen wir eigentlich in dieser Haltung der Zuwendung? – Wir nehmen uns Zeit und öffnen uns der Person, die uns gegenüber sitzt: Dies geschieht durch interessiertes Zuhören, Nachfragen und im Achtgeben, dass dies wenn immer möglich und angebracht, in einer phänomenologischen Haltung geschehen kann. Häufig bitte ich beispielsweise meine Klienten, mir ihren bisherigen beruflichen Werdegang zu beschreiben. Je nach Ausgangslage recht detailliert. Dabei versuche ich nicht nur zu verstehen, welche Aufgaben der Klient an der Stelle „xy" wahrgenommen hat und welche Kompetenzen er sich dabei erworben hat. Mir geht es auch darum, herauszuspüren, was ihm an dieser konkreten Aufgabe gefallen hat, was das Befriedigende oder vielleicht sogar Beglückende daran war. Csikszentmihalyi (2001, 46) hat diesen Zustand wie folgt beschrieben:*„In der Regel entsteht* Flow, *wenn wir unsere Fähigkeiten voll einsetzen, um eine Herausforderung zu bestehen, die wir gerade noch bewältigen können"*. Nach solchen Flow-Erlebnissen frage ich also und bin häufig beeindruckt ob der Fülle, die beim Erzählen eines solchen Werdeganges entsteht. In der Regel geht es den Klienten ähnlich

– nicht selten sind sie sogar überrascht nicht nur angesichts der Menge, sondern auch der Intensität des Erlebten und somit auch *Gefühlten.* Es erscheint mir, als hätten sie sich damit an etwas erinnert, was sie schon fast „vergessen" hatten.

In dieser Haltung der Zuwendung schaffen wir den Rahmen, damit Klienten solche Perlen entdecken können. Zugleich kann unsere Art der Zuwendung auch Ermunterung zur Selbst-Zuwendung sein. Mindestens drei „Zutaten" sind hier ja unverzichtbar: Zeit, Beziehung und Nähe. Eine Anleitung zur Selbst-Zuwendung bedeutet deshalb immer auch den Miteinbezug dieser drei Dimensionen. Ich ermutige meine Klientin beispielsweise, bewusst Zeit zu „investieren" um in Beziehung mit sich selbst zu treten: in der Natur, mit Lesen, Musik… Auch gute Gespräche mit ausgewählten Menschen können in diesem Prozess hilfreich sein. In dieser Haltung der Selbstzuwendung können folgende „Hilfsmittel" zusätzlich sinnvoll sein, um Themen wie Lebendigkeit, Gefühlen, Werten auf die Spur zu kommen:

**Führen eines Tagebuches**

Klienten, die sich gerne schriftlich ausdrücken, können sich vielleicht mit der Idee anfreunden, über eine bestimmte Zeit lang ein Heft mit sich zu führen, in das sie in regelmäßigen Abständen notieren, was ihnen begegnet. Mögliche Themen sind:

- **Was habe ich heute gern gemacht?** oder **In welcher Situation habe ich mich heute wohl gefühlt?** Dem Klienten gegenüber erscheint es mir von grosser Wichtigkeit, darauf hinzuweisen, dass hier die kleinen alltäglichen und unspektakulären Dinge gemeint sind, sowohl im Beruf als auch in der Freizeit. *„Der Touristin den Weg zum Bahnhof gezeigt, durch den Markt spaziert und Gemüse für das Abendessen gekauft, der Lehrtochter das Buchhaltungs-Programm erklärt usw."* – Anhand von kleinen, einfachen Alltagssituationen kann der Klient aufspüren was für ihn wertvoll ist.
- **Kontakte mit Menschen, die für mich „schöne" Berufe/Tätigkeiten ausüben.** Wir kommen im Alltag mit zahlreichen Menschen in Kontakt und so auch mit ganz vielen Berufen: mit dem Verkäufer im Quartierladen, der Steuerberaterin, dem Nachbarn, der als Sozialpädagoge mit Behinderten arbeitet usw. Ziel dieser Aufgabe ist es, das Blickfeld zu erweitern und sich bewusst zu werden, welche Tätigkeiten es überhaupt gibt (und nicht nur auf Papier, sondern „life") und wie die uns persönlich erscheinen.
- **Für welche Firma oder Organisation würde ich als Mitarbeiter oder Mitarbeiterin Stolz und Freude empfinden?** Aus der Erfahrung, dass der Betriebsökonom, der sich vorerst unter keinen Umständen vorstellen kann, weiterhin in dieser Funktion zu arbeiten auf einmal realisiert, dass es unter Umständen einen Unterschied für ihn machen könnte, wenn er diese Tätigkeit nicht länger bei der Grossbank sondern bei einem Fussballclub oder im Umweltbereich ausüben würde.
- **Wie gehe ich um mit meiner Zeit?** Selbstreflexion im Alltag zu Fragen wie: Wofür nehme ich mir eigentlich Zeit? Für wen oder was habe ich *immer* Zeit? Wer nimmt sich Zeit für *mich?* Habe *ich* für mich Zeit? Deckt sich das, wofür ich meine Zeit gebe mit dem, was mir wichtig ist? – Das wofür wir Zeit aufbringen, ist unser „Lebens-Inhalt".
- **Gedanken und Ideen, die mir heute durch den Kopf gegangen sind…** Die „Klientengruppe" bei der ich diese Fragestellung vorschlage, ist nicht die, welche auf den ersten Blick *„un*lebendig" wirkt. Im Gegenteil: diese Menschen sprudeln nur so von beruflichen Ideen, die sie umsetzen könnten. Und doch sind sie wie gelähmt: Denn die meisten ihrer Ideen sind wahrscheinlich hauptsächlich erdacht und haben wenig emotionalen Bezug. Oft können sich diese Klienten nur dann richtig auf einen gemeinsamen Such-Prozess einlassen, wenn sie mit ihren vielen Ideen, die täglich neu entstehen, eine Liste erstellen – einfach um sicher zu gehen, dass wir nicht versehentlich *den* Volltreffer vergessen würden. Auf keinen Fall rege ich an, (künstlich) noch mehr Ideen zu produzieren, aber was da ist an Gedachtem soll seine Beachtung bekommen.

**Kindheitserinnerungen zum Thema Lebendigkeit**

Kinder, die unter mehr oder weniger „normalen" Bedingungen aufwachsen, müssen sich die Frage nach Lebendigkeit nicht stellen. Sie sind es! Wir können es feststellen, wenn wir sie beim selbstvergessenen Spielen beobachten, beim Herumtollen, beim Singen, Lachen. – Wir alle waren auch solche Kinder. Und wir können aus einer Quelle der Lebendigkeit schöpfen, wenn wir versuchen, mit diesem „unserem" Kind in Berührung zu kommen. „Bei welchen Spielen konnte *ich* mich denn total vergessen?", „Woraus habe ich als Kind meine Kraft geschöpft?", „Welche Orte in der Natur haben mir am meisten bedeutet?", „Welches war mein Lieblingslied, meine Lieblingsgeschichte?". Der Mönch und Theologe Anselm Grün (2005, 64) rät, in unserem Erinnern speziell auf unsere *Sinne* zu achten. Wo sind diese „satt" geworden?

**Bibliotherapie**

Klienten, die gerne lesen, empfehle ich ab und zu ein bestimmtes Buch, von dem ich den Eindruck habe, dass es sie in ihrer konkreten Situation ansprechen könnte. Duda (2004) spricht Büchern das Fördern von Selbstfindung und Hilfe beim Bergen der Emotionalität zu. Zudem besässen Bücher Modellfunktion („von Vorbilder lernen"), Spiegelfunktion („sich selbst erkennen"), Mobilisierungsfunktion („sich auf den Weg machen") und Erholungsfunktion („die Seele atmen lassen").

**Testdiagnostik**

In der Laufbahnberatung hat die Testdiagnostik eine lange Tradition, nicht nur im Bereich der Leistungsdiagnostik. Häufig können Persönlichkeits- und Interessentests einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Klienten sich selber wieder auf die „Spur" kommen. In diesem Sinne erfüllen die Diagnostikinstrumente in der Regel eine Spiegelfunktion. Allerdings geht man in Fragebögen und normierten Tests von einer bereits vordefinierten (und somit

auch „verallgemeinerten“) Auswahl von Interessen und Werten aus, die häufig hypothetisches Interesse und Handeln befragen und so dem *konkreten* Erleben einer Situation von Seiten des Klienten kaum gerecht werden können. Und doch ist auch das Beantworten von Fragen, die häufig eine Selbsteinschätzung sind, eine weitere Möglichkeit, wie sich Klienten zumindest ansatzweise eine Art von Selbstzuwendung geben können. Testergebnisse können zudem gute Ausgangspunkte für das weitere laufbahnberaterische Gespräch geben.

**Ermunterung zur Bewegung**

Aus existenzanalytischer und logotherapeutischer Sicht wird der Körper als *Resonanzraum der Gefühle* betrachtet. Gefühle nehmen wir über den Körper wahr: ein ängstliches Schaudern ebenfalls wie ein wohliges Gefühl der Wärme, das über unseren Körper zieht beim lang ersehnten Wiedersehen eines guten Freundes. Wenn der Zugang zu unseren Gefühlen verschüttet ist, hilft manchmal der umgekehrte Weg: Wir wenden uns unserem Körper zu und zwar in einer Art und Weise, dass wir ihn „zwangsläufig“ spüren *müssen;* in der Bewegung. Ob wir eine Stunde durch den Wald joggen, eine Bergwanderung unternehmen oder zu flotten Rhythmen tanzen spielt keine Rolle. Auf jeden Fall soll es etwas sein, das uns gefällt und das uns ein wenig ausser Atem bringt und uns unser Herz pochen hören lässt. Das Wahrnehmen unseres Körpers hilft uns, das Gespür zu schärfen für unsere Werte, unsere innere Lebendigkeit.

**Werte – die Hauptstrassen zum Sinn**

In einem Laufbahnberatungsgespräch kann es auch darum gehen, gemeinsam hinzuschauen, was der Klient konkret an schöpferischen und an Erlebniswerten lebt (Einstellungswerte werden in meinem Beratungskontext eher selten thematisiert). Sind es wirklich Werte, oder „erledigen“ wir hier nur? Werte *fühlen*, spüren wir. Werte machen uns lebendig und bewegen uns (sie ziehen uns an). Gibt es eine Wertekategorie, die derzeit etwas zu kurz kommt? Gerade bei Menschen, die sich in einer Phase der Erwerbslosigkeit befinden, kann es beispielsweise sinnvoll sein, sich alternativen Möglichkeiten zu nähern um schöpferische Werte leben zu können.

## Die dritte Grundmotivation

Laufbahnberaterisch relevante Themen der 3. GM betreffen Fragen der Authentizität, das An-Sehen unserer selbst: unsere Stellungnahme, *wie* etwas für uns ist. Wie stelle ich mich der Tatsache, dass ich seit der Firmenfusion jeden morgen widerwillig zur Arbeit fahre? Wie ist es für mich, wenn sich die meisten in meinem Kollegenkreis weiterbilden und nur ich nicht? – In der Stellungnahme grenzen wir aus/ab und grenzen ein. Wir *grenzen uns ab* von jenem, mit dem wir uns nicht (länger) beschäftigen wollen, und wir grenzen ein, was wir als unser „Eigenes“ betrachten. Wir entscheiden und tragen Verantwortung für das, zu dem wir „Ja“ gesagt haben aber auch für das, was wir zurücklassen. Diese Stellungnahme betrifft uns nicht nur in unseren Aussenbeziehungen (zu anderen Menschen, zu Objekten), sondern es geht auch darum, dass wir uns selbst gegenüber Stellung beziehen: *Darf ich so sein wie ich bin?* oder *Darf ich mich eigentlich für etwas Bestimmtes entscheiden?*

Hier stellt sich auch die Frage, ob wir uns *wertschätzen* können, für das, was und wie wir sind. Und bekommen wir diese Wertschätzung und Anerkennung auch von anderen zu spüren? Von der Chefin, den Kollegen, dem Partner?

Längerfristiges Fehlen unserer Stellungnahme und ständiges Übergehen unseres Gewissens führen zu Selbstentfremdung und Frustration, was sich häufig im Ärger und im Aktivismus zeigt: viel (und schnell) reden, ohne wirklich etwas mitzuteilen, Checklisten „erledigen“, Multitasking und *sehr* viel leisten. Anstatt in der Hingabe zu leben, zu arbeiten, geben wir uns *her* für etwas, das wir nicht wirklich mit unserem Innersten in Verbindung bringen. Wer lange Zeit so lebt, erschöpft sich: körperlich, psychisch und seelisch.

Nicht selten ist es diese Erschöpfung, die Menschen „zwingt“, sich mit ihrem Leben auseinander zu setzen. So kommen unterdessen doch recht viele Klienten in die Laufbahnberatung, die von sich erzählen, sie stünden nahe vor einem Burn-Out. Andere sind sogar schon krank geschrieben aufgrund einer Erschöpfungsdepression.

In der Regel ist die Ausgangslage glücklicherweise weniger dramatisch. Die meisten Fragestellungen, bei denen es sich um zentrale Themen der 3. GM handelt, drehen sich um berufliche Aus- oder Weiterbildungsfragen. Es geht dabei oft um Themen, die sich mit diesen beiden Begriffen umschreiben lassen, die ich bereits in der Einleitung erwähnt habe: *Ein- und Abgrenzung* und *Wertschätzung*. Wie lässt sich in der Laufbahnberatung mit diesen Begriffen arbeiten?

**Ein- und Abgrenzung**

Wie es der Name ankündigt, beinhaltet die Ein- bzw. Abgrenzung zwei Schritte:
1. die Grenze ziehen und
2. das Eigene finden.

Wir wissen: Unsere Abgrenzung geschieht nicht automatisch. Sie ist vielmehr ein aktives Bemühen, das anstrengend sein und uns auch Angst machen kann (Angst vor Beziehungsverlust oder Selbstwertverlust, Angst, jemanden zu verletzen). Und doch ist sie unumgänglich, wollen wir das „Eigene“ finden. Umgekehrt ist es auch einfacher, Grenzen ziehen zu können, wenn wir um dieses Eigene bereits wissen. Unter diesem „Eigenen“ ist nicht nur unser alleiniges Sein gemeint, sondern es beinhaltet auch die Welt um uns herum, unsere Beziehungen, die wir eben als zu uns gehörend betrachten.

Das Paradoxe der Abgrenzung: Ich grenze mich nicht einfach prinzipiell und generell ab, das würde einer (Lebens-) Verweigerung gleich kommen, sondern jede Abgrenzung geschieht *für* einen Wert. In der LT/EA interessiert uns die Ganzheit dieses Vorgangs: *Wozu sagen wir denn JA, wenn wir zu jenem hier NEIN sagen?*

Als konkretes Beispiel hierzu kommt mir eine 23jährige Pharma-Assistentin

in den Sinn, die ausserdem über eine Berufsmatura verfügt. Sie hat sich für eine Laufbahnberatung angemeldet, da sie unsicher ist, ob sie nicht ihre Berufsmatura „verwerten“ und an einer Fachhochschule studīeren soll. Über die Studienrichtung hatte sie sich allerdings noch keine Gedanken gemacht, es ging ihr mehr um das „Prinzip“ wie sie sich ausdrückte. Sie sei jemand, der gerne lerne, der sich gerne weiterentwickle. Und doch kam bei der Idee „Studium“ keine grosse Begeisterung auf. Im Verlauf des Gesprächs erzählte sie mir, dass sie seit zwei Jahren reduziert arbeite, nur noch 80 %, denn sie pflege eine große Leidenschaft: das Singen. Schon als Jugendliche habe sie Gesangsunterricht genommen und nun singe sie seit ein paar Jahren mit grosser Freude in einer eigenen Band. Es sei ihr wichtig, in dieses Hobby Zeit investieren zu können. Und nun war es auch nicht mehr so schwierig herauszufinden, wo denn der Schuh drückte: Studium *und* Band war nach Einschätzung der Klientin schwierig miteinander zu vereinbaren, jedenfalls in der Intensität, in der sie sich bisher in der Band engagiert hatte. So wurde uns langsam deutlich, dass ein Ja zur Variante Studium (und der damit in Verbindung gebrachten Vorteilen) auch ein momentanes Nein zu ihrer musikalischen Entwicklung beinhaltete – und umgekehrt! Den Weg, den diese Klientin gewählt hatte, um mir ihre Entscheidung mitzuteilen, hat mich besonders gefreut: Ein knappes halbes Jahr nach dem letzten Termin bekam ich von ihr eine Karte zugeschickt mit der aktuellsten Demo-CD ihrer Band. – Diese Geste sagte mehr als tausend Worte…!

Welches sind die Auswirkungen, wenn uns Abgrenzung gelingt? Meistens erscheint es zusammen mit dem aufatmenden *„Ja, das bin ich!“*. Wir bekommen das Gefühl von Boden unter den Füssen und erhalten eine bestimmte Gelassenheit und Leichtigkeit. Wie warnt uns denn Heinrich von Stein? – *„Hüte dich vor dem Entscheid, zu dem du nicht lächeln kannst.“* Die Schriftstellerin und Theologin Andrea Schwarz (1999, 32) hat ein weiteres Merkmal für gute Entscheidungen gefunden: *„Eine alte, weise gewordene Ordensfrau hat mir einmal gesagt: Wenn du vor einer Entscheidung stehst und nicht weißt, wie du dich entscheiden sollst, dann entscheide dich für das, was dich lebendiger macht!“*

Viele typische Situationen in Laufbahngesprächen haben mitunter ihren Ursprung in unserer Multi-Optionsgesellschaft. In der Schweiz (und in Deutschland und Österreich dürfte es nicht viel anders sein) können Jugendliche nur schon auf Stufe der beruflichen Grundbildung („Berufslehre“) aus rund 250 verschiedenen Ausbildungen wählen, vorausgesetzt natürlich, sie bringen die erforderten Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale mit. Auf Stufe der beruflichen Weiterbildung und der Hochschulen öffnet sich das Spektrum noch weiter. So stehen gerade gymnasialen oder Berufs-Maturandinnen fast unzählige Möglichkeiten „zur Verfügung“. Die Wahl wird zur Qual. Oder wie Frankl unzählige Male darauf hinweist: Es gibt keine Freiheit ohne Verantwortung. Ein Ja zu diesem Studium beinhaltet für den Moment (der auch länger andauern kann) ein Nein zur beruflichen Selbständigkeit, zu jener anderen Weiterbildung, zu jenem anderen Kurs. Häufig wird schon das blosse *Hinschauen* auf dieses Dilemma und das phänomenologische Benennen, was sich uns zeigt, von den Klienten als sehr entlastend erlebt.

**Wertschätzung, die unseren Selbstwert nährt**

Wertschätzung bzw *Mangel* an Wertschätzung ist ein weiteres großes Thema, über das Klienten regelmässig klagen. In meinem Beratungskontext ist es die Anerkennung am Arbeitsplatz, durch Kollegen, vor allem aber durch Vorgesetzte, welche Klienten vermissen.

In der LT/EA verstehen wir unter Wertschätzung, dass andere Menschen ihr ganz persönliches Urteil über uns abgeben. Sie äussern sich zu dem, was wir sagen, was wir tun. Durch die Wertschätzung werden wir uns selbst noch einmal geschenkt, wir können uns selbst wieder fassen und unsere Persönlichkeit festigen. Selbst wenn sich Wertschätzung in einer (wohlwollend) kritischen Äusserung zeigt, haben wir zumindest das Gefühl, gesehen zu werden, erhalten wir eine Resonanz auf unser Tun. Ohne Wertschätzung hängen wir in der Luft, fehlt uns die Orientierung. Bei der Wertschätzung handelt es sich jedoch nicht nur um eine Aktivität, die von *Aussen* zu uns gelangt, sondern ebenso wichtig ist die Wertschätzung, die wir uns selbst geben können.

Zusammenfassend können wir sagen, Selbstwert entsteht durch folgenden dialogischen Prozess (vgl. Abb1):

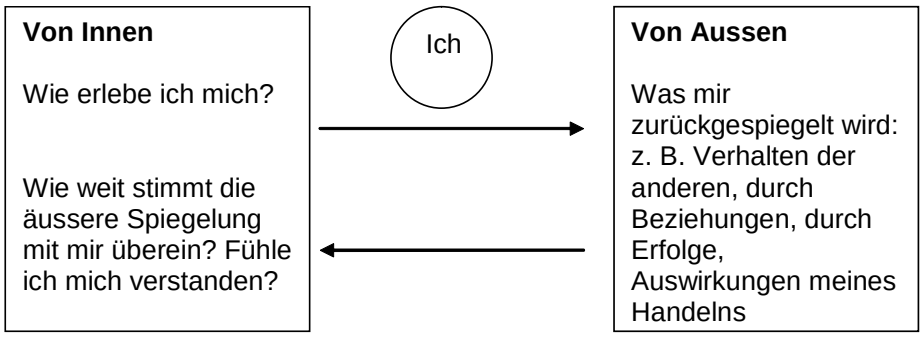



*Abb. 1:* Dialogischer Prozess

Welche Möglichkeiten der Selbstwertinduktion stehen uns in der Laufbahnberatung zur Verfügung?

Ein gemeinsames Betrachten des in narrativer Form erläuterten beruflichen Werdeganges, das je nach „Fülle“ (und Alter des Klienten) auch eine ganze Beratungssequenz in Anspruch nehmen kann, betrachte ich – wie bereits erwähnt – in vielen Fällen als guten Einstieg. Dieses recht ausführliche Erzählen bildet die Grundlage für meine An-

frage, die zugleich auch eine Anregung zur Selbst-Zuwendung sein soll: *„Was fällt Ihnen denn so auf, was geht Ihnen durch den Kopf, wenn Sie sich da nun selbst zugehört haben? Und wie erleben Sie das?“* – Dabei ist es mir wichtig, dass auch ich als Beraterin meinen Eindruck von dem mir Anvertrauten (anfragend) wiedergebe: *„Mir ist bei Ihren Schilderungen aufgefallen, dass nebst der eigentlichen beruflichen Tätigkeit auch die Identifikation mit der Firma für Sie immer wieder eine wichtige Rolle gespielt hat?“* Es darf auch kritisch anfragend sein: *„Wenn ich Sie recht verstehe, haben Sie bisher immer dann die Firma gewechselt, wenn Konflikte am Arbeitsplatz entstanden sind?“* Auch die Art und Weise, wie ich das Verstandene zusammenfasse und zu spiegeln versuche, kann dem Klienten das Gefühl geben, gesehen und hoffentlich auch wirklich *verstanden* zu werden. Für mich stellt dies eine gute Möglichkeit dar, wie ich als Beraterin meine Wertschätzung dem Klienten gegenüber zum Ausdruck geben kann. Gelingt mir dies, verfügen wir – nebst der einen oder anderen Einsicht – über eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit.

Weitere Anregungen, die ich Klienten empfehle oder als „Hausaufgabe“ mit auf den Weg gebe:

- Das Einholen von Fremdeinschätzungen bezüglich der Frage: *„Nenne mir die fünf wesentlichsten Stärken, Fähigkeiten, Talente…, die du an mir siehst und erlebst!“*. Diese Fremdeinschätzungen sollen in der Regel von mindestens fünf bis sieben Personen kommen, die den Klienten aus unterschiedlichem Kontext kennen: Aus dem Beruf (Kollegen, wenn möglich: Vorgesetzter), ehrenamtlichen Tätigkeiten, Familie (Partner), Hobbys. Ich bitte die Klienten, diese Auflistung mit in das nächste Gespräch zu bringen. – Nebst der einen oder anderen Erkenntnis, wird diese Aufgabe vor allem auch einfach als wohltuend erlebt. Klienten freuen sich über diese Rückmeldungen.
- In manchen Fällen setze ich auch laufbahnberatungsspezifische Arbeitsmittel oder diagnostische Tests ein bezüglich Kompetenzen oder Persönlichkeitsmerkmalen, die auf der Basis von Selbst- aber auch Fremdeinschätzungen durchgeführt werden. Das (erfolgreiche) Bearbeiten dieser Tests setzt Selbstwahrnehmung und Selbst-Zuwendung des Klienten voraus. In der anschließenden Auswertung und Besprechung geht es nach Möglichkeit dann auch um den dritten Schritt, den wir oben erläutert haben, die Stellungnahme.

## Die vierte Grundmotivation

In meiner Arbeit erlebe ich immer wieder, wie Menschen von ganzem Herzen und in aller Aufrichtigkeit wünschen, Sinn zu verwirklichen in ihrem Leben. Sie kommen in die Laufbahnberatung mit der für westliche Verhältnisse nicht untypischen Auffassung, dass Sinn vor allem im Beruf gelebt werden kann und dass das Finden eines „geeigneten“ Berufes oder der „idealen“ Weiterbildung sie gleichzeitig auch aus der kreisenden Frage nach Sinn befreien würde. „Werkzeuge“, die dazu dienen, diesen Sinn zu erfassen oder zumindest zu erahnen, habe ich in vorangehenden Grundmotivationen eins bis drei vorgestellt. Speziell hervorheben möchte ich an dieser Stelle noch einmal die von Frankl so benannten *drei Hauptstraßen zum Sinn*: die Erlebniswerte, die schöpferischen Werte und die Einstellungswerte.

Als Ergänzung möchte ich hier eine weitere Methode aus der Perspektive der Laufbahnberatung beleuchten, die so genannte „Willensstärkungsmethode“.

## Die Willensstärkungsmethode

Diese Methode ist bei Situationen induziert, in denen entweder die Willensbildung noch nicht ausgereift ist (bestimmtes Verhalten wird zwar als vernünftig betrachtet, spricht uns emotional aber nicht an) oder die Psychodynamik dem Willen im Wege steht (z. B. bei Suchtthematiken). Die Methode besteht aus fünf Schritten, die ich anhand eines realen Falles aus der Laufbahnberatung illustrieren werde.

Es handelt sich dabei um eine 29 jährige Frau mit Migrationshintergrund, die seit über zehn Jahren in der Schweiz lebt. Psychische Probleme und Drogenmissbrauch in der Vergangenheit standen ihr im Wege, eine berufliche Ausbildung abzuschliessen. In letzter Zeit hat sich ihre persönliche Situation etwas stabilisiert, sie verfügt über eine Arbeitsstelle und möchte nun im Rahmen der beruflichen Nachholbildung für Erwachsene den Abschluss zur Detailhandels-Assistentin machen. Ihre Schwierigkeit liegt weniger darin, eine Ausbildung zu beginnen, sondern diese auch wirklich „durchzuziehen“. Schon zwei Mal hat sie eine begonnene Ausbildung abgebrochen, diese Tatsache hemmt sie, es ein erneutes Mal zu versuchen. Die konkreten Fragestellungen, die ich in der Arbeit in diesem konkreten Fall anwende, sind *kursiv* geschrieben.

### 1. Beweggründe

Welches sind die Beweggründe, was erhofft man sich von einem bestimmten Ziel. *„Warum möchten Sie überhaupt diese Ausbildung machen? Was wären die Vorteile von einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis[1]?“* Was spricht sie auf der persönlichen Ebene hier an?

### 2. Problemebene

Wir gehen hier den Gründen nach, die hemmen, die blockieren könnten. *„Welche Schwierigkeiten könnten auftauchen während der Ausbildungszeit? Gäbe es im Konfliktfall (mit Kollegen und Vorgesetzten) andere Möglichkeiten, als die Stelle zu kündigen? Was könnte vielleicht auch* dagegen *sprechen, eine Ausbildung zu machen?“* Es geht hier nicht darum, dass ich als Beraterin die Klientin zu etwas überrede, denn schliesslich weiss ich ja gar nicht, ob es in ihrem Kontext überhaupt Sinn macht, diese Ausbildung zu absolvieren. Die sorgfältige (und vielleicht auch etwas hartnäckige) Bearbeitung dieses Schrittes ist jedoch ganz zentral, kann die Klientin doch hier wirklich nochmals für sich prüfen, ob das Ziel ein angemessenes ist, ob sie es eventuell etwas anpassen muss usw.

### 3. Verinnerlichung

Längle et al (2000, 46) beschreibt

[1] Anerkannter Berufsabschluss in der Schweiz

das Ziel dieses Schrittes mit „Wecken der Emotionalität durch Fühlbarmachen der impliziten Werte, die auf sinnlicher Ebene „schmackhaft", „begreifbar" werden sollen (kognitive Entlastung). Fragen wie „Haben Sie das schon einmal erlebt, was sie hier anstreben?" können hier dienen. Im vorliegenden Fall aber auch *„Was würde da wohl in Ihnen vorgehen, am Abend der Abschlussfeier, an dem Sie Ihr Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis überreicht bekommen? Mit welchem Gefühl würden Sie da als Berufsfrau durchs Leben gehen?"* Auch hier ist es wichtig, etwas zu verweilen, Gefühle brauchen Zeit.

**4. Sinnhorizont (Beziehungserweiterung)**

Hier geht es um die Einbindung der Motivation ins Lebenskonzept: Wenn wir diesen Wert nun in den (Sinn-) Kontext der Person stellen – passt das? *„Wenn Sie in fünf Jahren zurückschauen, denken Sie, hat es für Sie und Ihr Leben Sinn gemacht, diese Ausbildung zu machen? Wie passt dieser Mosaikstein in Ihr Gesamtwerk?"*

**5. Festigung der Entschiedenheit, Vorbeugung und Üben**

Was wären z. B. flankierende Maßnahmen, die jemand zur erfolgreichen Umsetzung braucht? In unserem Fall sicher auch *„Was ist, wenn Sie unterwegs (trotzdem) einen Rückfall haben, die Ausbildung erneut hinschmeissen möchten?"* Denkbar ist an dieser Stelle sicher auch eine gegenseitige Abmachung, dass wir uns noch einmal sehen würden, bevor sie sich für diesen Schritt entscheidet.

## Reflexion und Diskussion

Nie war das Angebot an beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildungen so groß wie heute. Und gleichzeitig gibt es in unserer Gesellschaft immer weniger konkrete und normierte Vorstellungen, wie eine „erfolgreiche" Karriere auszusehen hat. Längst scheint man erkannt zu haben, dass Laufbahnen nicht notwendigerweise „vertikal" verlaufen müssen und dass deren Erfolg nicht nur durch das erzielte Einkommen zu messen ist. Der Entscheid für eine bestimmte berufliche Laufbahn ist auch ein Entscheid für ein damit verbundenes Lebenskonzept. – Wofür wollen wir unsere Arbeitszeit, die ja auch unsere Lebenszeit ist, einsetzen? Und von welchem Lebensentwurf, von welcher Vorstellung müssen wir uns zwangsläufig verabschieden? Eine schwierige Frage, leben wir doch in einer Gesellschaft, die uns häufig genug weismachen möchte, mehrere Leben aufs Mal ausfüllen zu können. Ein Glaube, der Menschen antreibt, immer mehr Dinge in ihr Leben „reinpressen" zu müssen. Längst ist dieses Phänomen nicht nur in der Arbeitswelt zu beobachten, Menschen erschöpfen sich nach diesem Muster auch in ihrer so genannten *Frei*-zeit.

Immer mehr Menschen sprechen in der Laufbahnberatung von Erschöpfungszuständen und Anzeichen von Burnout. Nicht für alle unserer Klienten ist es die beste Lösung, „einfach" die Arbeitsstelle zu wechseln oder in eine teure Weiterbildung zu investieren. Bei einigen kann es auch angezeigt sein, einen anderen Umgang mit den Anforderungen im (Arbeits-) Leben zu lernen: Wie können wir leisten und gesund bleiben dabei?

Die Laufbahnberatung, so wie ich sie mir in Zukunft wünsche und vorstelle, nimmt sich vermehrt dieser komplexen Situation an, in denen sich unsere Klienten befinden. Selten geht es in Laufbahngesprächen um eine von allem „isolierte" Entscheidung zwischen Weiterbildung Variante „A" und Variante „B". Oft werden ganze Lebensentwürfe in die Waagschale geworfen. Auch Fragen des Zutrauens und Fragen der psychischen und seelischen Gesundheit stellen sich. Fast immer jedoch geht es dem Klienten darum, seinen ganz persönlichen roten Faden im Leben aufspüren zu können, und um den Mut, das als „richtig" erkannte in sein Leben zu integrieren.

## Schlussbemerkung

Es freut mich immer wieder festzustellen, wie gut sich sowohl die Existenzanalyse als auch die Logotherapie eignen um den Fragen, mit denen ich in der Laufbahnberatung täglich konfrontiert werde, begegnen zu können. Insbesondere die Tatsache hat es mir angetan, dass die einzelnen Themen der Grundmotivationen einen großen Spielraum zulassen, was deren Ausgestaltung betrifft. Je nach „Antenne" meiner Klientinnen und Klienten (und natürlich auch meiner eigenen Ausrichtung) können beispielsweise zum Thema *Werte* (2. GM) sowohl diagnostische Tests eingesetzt, ein Gedicht mit auf den Weg gegeben, als auch zur Lektüre eines bestimmten Buches oder zu einer konkreten Selbstbeobachtungs-Übung angeregt werden. Die Möglichkeiten diesbezüglich sind schier unendlich – und schön wär's, der Leser oder die Leserin hat Lust bekommen, das hier vorgestellte Repertoire durch eigene Methoden und Gedanken zu erweitern.

**Literatur**

Csikszentmihalyi M (2001) Lebe gut! Wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen. München: dtv

Duda Martin (2001) Lesen hilft leben. Ansätze bibliotherapeutischer Arbeit in der Existenzanalyse und Logotherapie. Münster: LIT

Grün A (2005) Quellen innerer Kraft. Erschöpfung vermeiden – Positive Energie nutzen. Freiburg: Herder

Längle A, Längle S, Lleras F, Tutsch L, Wicki B (2000) Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie. Wien: GLE

Längle A (2005) Lernskriptum zur Existenzanalyse (Logotherapie), Erste Grundmotivation. Wien: GLE

Schwarz A (1999) Entschieden zur Lebendigkeit. Freiburg: Herder

Die vollständige Abschlussarbeit kann über den Verfasser oder die Bibliothek der GLE eingesehen werden.

*Anschrift der Verfasserin:*
*Corinne Lindt Zbinden*
*Felsenaustrasse 18*
*CH-3004 Bern*
*corinne.lindt@erz.be.ch*

# Beratung erwerbsloser Akademiker

## Anwendung der Existenz-Skala ESK in der Arbeitspsychologie

***Markus Bauer***

*Die Existenzskala ESK (Längle, Orgler, Kundi) ermöglicht eine ganzheitliche Rückmeldung über die aktuelle Nutzung der eigenen Kompetenzen und ist besonders hilfreich an biografischen Wendepunkten und den damit einhergehenden Entscheidungsschwierigkeiten und Blockaden. Der Einsatz der ESK im Rahmen der Beratung von erwerbslosen Akademikern ermöglichte den Klienten trotz anhaltend prekärer Lebenssituation zu einer besseren Sinnerfüllung in ihrer Existenz zu kommen. Klassischerweise vermitteln Arbeitspsychologen Bewerbern auf dem Stellenmarkt Kompetenzen im Bereich der Berufsfeldfindung und Laufbahnplanung. Mit Hilfe der Anthropologie der Existenzanalyse war es bei 111 Personen möglich Fragen wie „Was kann ich?“, „Was will ich?“ und „Wer bin ich“? trotz der Belastung der Arbeitslosigkeit anzusprechen und damit tiefer gehende Gespräche anzustoßen. Solche Beratung löste rege Nachfrage seitens der Klienten aus, kam sie doch den heute sehr geläufigen Themen von „Sinn“, „Glück“ und „Identität“ sehr entgegen.*

Mit der Existenzskala ESK liegt ein Testinstrument vor, das sich aus zweierlei Gründen für die Beratung von Menschen in kritischen Lebenssituationen sehr gut eignet. Zum einen ist mit ihm eine wertmäßige Offenheit verbunden, und zum anderen sind die Testvariablen einfach in die Alltagssprache übersetzbar und ermöglichen daher eine Beratung abseits des „Psychojargons“. Ein Gespräch über den Stellenwert von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln im eigenen Leben kann ohne großes Gefälle zwischen Klient und Psychologe geführt werden und ist ein guter Auftakt zu dem, was Beratung vor allem sein sollte: ein gutes Gespräch mit zielführenden Inhalten. Hier entfaltet sich gänzlich, was Viktor Emil Frankl als phänomenologische Offenheit bezeichnet hat. Sie ist Grundlage für die spontanen emotionalen und kreativen Quantensprünge, die den Wandel in der Krise herbeiführen und dem geistig Unbewussten entspringen. So dienten im Beratungsprozess die Testergebnisse der ESK als Ausgangspunkt, an dem Psychologe und Klient eine gemeinsame Sprache fanden. Dabei fungierte die Ausprägung der einzelnen Skalenwerte als Arbeitshypothese für den aktuellen Stand der Person. Es kam in der Beratung nicht darauf an, eine andere Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln – dies ist der Therapie vorbehalten – sondern eine Lösung für das aufgeworfene Problem auf der Handlungsebene zu finden.

### Weiterentwicklung

Aufbauend auf dem Konzept der Existenzanalyse von Alfried Längle sollte dem Klienten innerhalb einer Sitzung ein Bild davon vermittelt werden, welche Dynamiken aktuell in ihm vorherrschen. Deswegen wurden ihm drei wesentliche Subskalenkombinationen rückgemeldet: Selbstdistanz und Selbsttranszendenz, Freiheit und Verantwortung sowie Personalität und Existenzialität. Diese konnte er selbst als Ausgangpunkt für weitere eigene Schritte verwenden, zum Beispiel als roten Faden für die Selbstbeschreibung im Rahmen eines Vorstellungsgesprächs oder eines Bewerbungsanschreibens. Zudem wurde gemeinsam ein wichtiges Entwicklungsziel definiert, welches vom Klienten selbstständig erreicht werden sollte. Dazu wurden ihm in der Beratung auch die einzelnen Schritte des Selbstcoachings erklärt. Nach der letzten Sitzung wurde der Klient dann praktisch „ausgewildert“, um sein neu gewonnenes Selbstbild im Alltag zu erproben. In vielen Fällen kam es im Lauf der folgenden Monate zu spontanen Follow-Up-Sitzungen für ein abschließendes Feedback zur Zielerreichung.

Die Fokussierung des Beratungsgesprächs auf die genannten drei Subskalenkombinationen zeigte sich damit als Ergebnis einer dreijährigen Beratungserfahrung. An deren Ende stand die Übertragung der Terminologie und des Testinstruments in einen Bereich außerhalb der Klinischen Psychologie sowie die Entwicklung eines Beratungsverlaufs, der innerhalb von drei Sitzungen das intensive Selbstcoaching des Klienten einleitet.

### Ergebnisse

Am Ende der Entwicklungsphase wurden die Testdaten von 111 Akademikern statistisch ausgewertet. Es erfolgte eine nähere Betrachtung der Skalen Selbstdistanz, Selbsttranszendenz, Freiheit und Verantwortung. Es wurde ermittelt, welche der Skalen bei jedem Klienten jeweils am stärksten ausgeprägt waren und welche am schwächsten. Dabei ergab sich ein recht eindeutiges Bild:

Bei 54% der Klienten war die *Selbsttranszendenz* am stärksten ausgeprägt und belegte damit Platz 1 unter den Stärken.

Bei den am schwächsten ausgeprägten Skalen lag die *Selbstdistanzierung* mit 42%; sie war damit das größte Defizit an personalen Fähigkeiten. Aufgrund dieser Ergebnisse kann die größte Gruppe unter den Klienten als Menschen mit gutem Einfühlungsvermögen beschrieben werden, das aber mit einer starken Selbstbezogenheit einher geht in der Art, daß zu den eigenen Wünschen oder Schwierigkeiten schwer auf Distanz zu kommen war.

Die Beratung drehte sich daher in der Hauptsache um eine Verbesserung der eigenen Abgrenzungsfähigkeit. Die Klienten wollten ihre gut ausgeprägte Hilfsbereitschaft ja erhalten, aber natürlich auch ihre Freiräume bewahren. Ihre Wunschdominanz kam ihnen dabei allerdings oft in die Quere, auch wenn ihre Wünsche häufig altruistischer Natur waren.

Die Beratung wurde von den Klien-

ten in der überwiegenden Mehrheit als sehr gut bewertet. Sie half ihnen bei der Entwicklung eines realistischeren Selbstbildes, legte gut eigene Stärken und Schwächen dar, unterstützte bei der anstehenden beruflichen Richtungsentscheidung und moderierte die Umsetzung anvisierter Ziele.

Die Beratung mit der Existenz-Skala im erprobten Kontext ermöglichte eine psychologische Beratung der Klienten ohne in die Gefahr zu geraten, diese zu pathologisieren. Im Gegenteil dürften die Sitzungen in nicht wenigen Fällen präventiv gewirkt haben. In den Zeiten immer knapper werdender guter Stellen auf dem Arbeitsmarkt ist eine immer größere Anzahl von Menschen einer chronischen Verwundbarkeit durch die Arbeitssituation ausgesetzt.

## Fazit

Die Anwendung der Existenz-Skala bietet eine gute Beratungsgrundlage, nicht nur um Blockaden und Sinndefizite aufzudecken, sondern sie kann auch Entfaltungspunkte für Menschen aufzeigen, die in ihrem Leben mehr suchen als eine Erwerbsbiografie, die mit dem Lineal gezogen ist.

**Literatur**

Längle A, Orgler C, Kundi M (2000) Existenz-Skala – Manual. Göttingen: Beltz

*Anschrift des Verfassers:*
*Dipl.-Psych. Markus Bauer*
*E.P.I. ZENTRUM*
*Nikolaistraße 36*
*D-04109 Leipzig*

Umfangreiche Statistiken sind unter www.map-finding.de verfügbar.


# Medien zur Tagung

## Vom Leben berührt – Emotion in Therapie & Beratung

**Live-Mitschnitte von**

**Astrid Görtz**
Emotionen aus Sicht der Psychologie

**Birgitt Röttger-Rössler**
Zur Kulturalität der Emotionen

**Michael Pauen**
Emotion und Entscheidung

**Susanne Jaeger-Gerlach**
„Den ganzen Tag hat's mich verfolgt..." – Gefühle im Traum am Tag verstehen

**Georg Northoff**
Das Selbst und seine Emotionen in der Psychotherapie – eine neurowissenschaftliche Betrachtung

**Christoph Kolbe**
Welche Bedeutung hat Psychodynamik i. d. existenzanalytischen Arbeit?

**Luc Ciompi**
Der homo sapiens emotionalis – kollektive Affektlogik und was wir daraus für die Psychotherapie lernen können

**Lilo Tutsch**
Emotionen im psychotherapeutischen Prozess – aktivieren oder managen?

**Doris Fischer-Danzinger**
Emotionen in der Therapie von schweren Persönlichkeitsstörungen

**Alfried Längle**
Gefühle – erwachtes Leben. Zur Begründung der existenzanalytischen Emotionstheorie

**Patricia Gruber**
Männliche und weibliche Emotionswelten. Wie tief reicht der „kleine Unterschied"?

**Karin Steinert**
Vom Fühlen und Spüren der Psychotherapeuten

**Rupert Dinhobl**
13 Gründe sich zu schneiden. Zur Phänomenologie der Selbstverletzung

**Heinz Rothbucher**
Die Existenzialmeditation als Möglichkeit zur Aktivierung individueller Ressourcen für den persönlichen Sinnfindungsprozess

**Markus Angermayr**
Im Dialog mit der „großen Vernunft des Leibes" (Nietzsche). Existenzanalytische Anmerkungen zum Verhältnis von Emotionen, Freiheit und Selbstsein

**Walter Neubauer**
Die Beziehung zwischen somatoformen Störungen und Emotion

**CD und DVD bestellbar bei**
**Auditorium Netzwerk**

Tel.: 0049/76 31/17 07 43; Fax: 17 07 45
audionetz@aol.com

**www.auditorium-netzwerk.de**

GRABE HANS JÖRGEN, RUFER MICHAEL (HG)

## Alexithymie: Eine Störung der Affektregulation

*Konzepte, Klinik und Therapie*

Bern: H. Huber 2009, 240 S., 5 Abb., 9 Tab., Kt., EUR 29,95, CHF 49,90 ISBN 978-3-456-84682-8

Ohne Zweifel beschreibt dieses Buch ein interessantes Gebiet der Psychotherapie. Haben wir es in der Arbeit doch oft mit Menschen zu tun, die Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle zu identifizieren und zu beschreiben und dabei in einem extrovertierten Lebensvollzug stehen. Eine solcher Verlust in der Affektwahrnehmung wird als „Alexithymie" bezeichnet: die Unfähigkeit, seine Gefühle „lesen" zu können (griech. ‚legein'). Es handelt sich dabei um ein Konzept, das 1970 von Peter Sifneos beschrieben wurde und nun schon Geschichte hat.

Wie so oft, wenn die ersten Wogen des Interesses verebben, wurde es im letzten Jahrzehnt etwas stiller um das Thema. Nun scheint es wieder zu erwachen. Einige Forschung zur Alexithymie ist inzwischen gemacht worden. So war es an der Zeit, diese Ergebnisse zusammenzutragen und den aktuellen Stand und das derzeitige Verständnis der Alexithymie neu zu zeichnen. Dies umso mehr, als es sich zeigte, daß doch ca. 10 % der Bevölkerung davon betroffen ist, und daß es bei den psychiatrisch-psychotherapeutischen Patienten sogar 25 % ausmacht.

Das vorliegende Buch ist ein Update, in welchem 13 Autoren Beiträge über relevante Fragen zum Thema verfaßten, wie beispielsweise über die wissenschaftliche Entwicklung des Konzeptes, über entwicklungspsychologische Hintergründe, Neurobiologie und Genetik, psychopathologische Prozesse, oder etwa wie die Alexithymie den Verlauf von Psychotherapien beeinflußt oder mit welchen Verfahren die Affektwahrnehmung und Verarbeitung gefördert werden kann. Praktische Anwendungsbeispiele aus den streamlines der deutschen Psychotherapie, der psychoanalytischen Psychotherapie und in der kognitiven Verhaltenstherapie, runden das Buch ab.

Das Buch gibt in einer guten Weise Einblick in eine grundlegende Dimension der Psychotherapie und bringt das Wissen auf den neuesten Stand. Als eigenständige Krankheit kann Alexithymie nicht gelten, und ein spezifischer Einfluß ist oft nicht nachweisbar, jedoch kann sie als Persönlichkeitsmerkmal aufgefaßt werden. Damit stellt sie einen Risikofaktor für die Entstehung von psychischen und psychosomatischern Krankheiten dar und kann tatsächlich als eine Grundlage in vielen Störungen angesehen werden, die etwa mit Panik, Depression, Trauma, Psychosomatik usw. häufig vergesellschaftet ist, aber etwa bei Krebs nicht nachweisbar ist. Alexithymie, so ein Fazit, ist kein Hindernis für erfolgreiche Psychotherapie; Alexithymie ist kein Schicksal. Es ist ein Teilaspekt eines multifaktoriellen Krankheitsgeschehens, das bei vielen Krankheiten begleitend und/oder ursächlich eine Rolle spielt.

*Alfried Längle*

MANUEL RUPP

## Notfall Seele

*Ambulante Notfall- und Krisenintervention In der Psychiatrie und Psychotherapie*

3. Aufl, 2010-04-25 Georg Thieme Verlag KG ISBN 978-3-13-102173-1

Dieses, vom Autor selbst, als HANDBUCH bezeichnete Werk, ist eine sehr gute Übersichtsarbeit nicht nur für ErsthelferInnen im Bereich der Krisenintervention sondern für ALLE im psychosozialen Bereich tätigen KollegInnen als auch für alle KollegInnen, die in Institutionen arbeiten, wo sie mit Menschen in Krisen- und Notsituationen zu tun haben.

Mit dem Untertitel „…in der Psychiatrie und Psychotherapie…" wird es leider einige Berufsgruppen, wie zum Beispiel NotärztInnen oder SozialarbeiterInnen in diversen psychosozialen Diensten, usw. nicht primär ansprechen, was ich sehr schade finde.

Das Buch hat einen sehr übersichtlichen Aufbau.

Im ersten Teil werden kurz die wichtigsten Begrifflichkeiten zu Notfall und Krise erklärt und die dazugehörigen Schlüsselsymptome beschrieben sowie Abläufe, Settingfragen und Kommunikationshaltungen beschrieben.

Im zweiten Teil werden Abläufe zu den einzelnen Schlüsselsymptomen im Detail beschrieben und im dritten Teil finden sich auch noch Formulare zur eigenen Dokumentation und zur Klinikeinweisung.

Jeder Teil ist optisch so aufgebaut, dass das Buch wie ein Nachschlagewerk zu verwenden ist und sämtliche Unterpunkte schnell zu finden sind. Auch finden sich sehr gute und hilfreiche Entscheidungsbäume und Fragenkataloge, die – immer wieder gelesen – auch verhindern, dass man selbst, wenn man oft mit solchen Fällen zu tun hat, wichtige Fragen vergisst (z.B. Welcher Name steht unten an der Glocke? etc.).

Wichtige Übersichten und Tabellen sind blau hinterlegt und Schlüsselsätze sind ebenfalls farblich hervorgehoben.

Die Kapitel sind auch noch durch Zeichnungen illustriert und durch kurze Fallbeschreibungen anschaulicher gemacht.

Das Buch erhebt nicht den Anspruch einer Vollständigkeit und jeder Teilbereich könnte noch in einem eigenen Werk ausführlicher dargestellt werden.

Auch werden Krankheitsbilder nicht in ihrer gesamten Komplexität dargestellt (was ein gewisses Basiswissen voraussetzt), sondern Abläufe aufgrund von Basissymptomen beschrieben, wie es in der Notsituation für die erforderlichen schnellen Reaktionen und rasche Entscheidungsfindung auch sinnvoll ist.

Einiges ist dadurch sehr vereinfacht und – ohne dementsprechendes Grundwissen und deshalb vielleicht wörtlich genommen – eventuell sogar problematisch.

Deshalb empfiehlt es sich hinsichtlich verschiedenster nur angeschnittener Bereiche weiterführende Literatur zu lesen.

Der kritische Bereich der „Zwangseinweisung“ wird so klar und strukturiert dargestellt, dass er auf KollegInnen auch entängstigend wirken und für Klarheit und Strukturierung sorgen kann.

Positiv ist auch die Tatsache, dass der Blick auf die HelferInnen selbst und deren Probleme in der Situation oder danach, nicht vergessen wurde, was gerade im Notfalls- und Krisenbereich immer wieder stark vernachlässigt wird.

Die psychosozialen Kooperationsmöglichkeiten beziehen sich natürlich auch auf Deutschland und sind für österreichische LeserInnen nicht eins zu eins zu übernehmen.

Für psychotherapeutisch tätige KollegInnen ist dieses Buch durchaus auch ein gutes BASISWERK für Notfälle in der eigenen Praxis. Es macht deutlich, dass in diesem Fall ganz andere Vorgehensweisen notwendig sind und hilft, diese klarer zu differenzieren. Es ist damit vielleicht auch Unterstützungsmöglichkeit, um Klinikeinweisungen zu vermeiden oder sie so zu gestalten, dass sie in weiterer Folge nicht zu einer Belastung für die therapeutische Beziehung werden.

Für mich ist dieses Buch ein sehr gutes BASIS- und NACHSCHLAGEWERK für Akut- und Krisensituationen im psychosozialen Bereich, das ich allen KollegInnen nur empfehlen kann, die nicht regelmäßig in ihrer beruflichen Tätigkeit mit Notfalls- und Krisenintervention zu tun haben.

Ein wertvolles HANDBUCH zum Nachschlagen und Nachlesen.

*Dr. Sonja Laure*
*NADUA – Trauma und Dissoziation im Zentrum, Graz*

FONDS GESUNDES ÖSTERREICH (HG)
KLOIMÜLLER IRENE, GABRIEL THERESIA, SCHURIAN SILVIA, RIEDLER BEATE, KURT OBERMÜLNER, CHRISTINE WILDNER

## Mobbing: Leitfaden zur Prävention und Intervention

In der breiten Öffentlichkeit und in den Medien wurde und wird der Begriff Mobbing oft falsch und inadäquat verwendet. Das hat zu einer „Verwaschung“ des Begriffes geführt. Ein Streit zwischen Kolleg/innen, eine Schikane von Vorgesetzten oder die unverschämte Bemerkung einer Mitarbeiter/in werden leichtfertig als Mobbing bezeichnet.
Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass Mobbing oft nicht ernst genommen und verharmlost wird. Vielen Unternehmen bzw. ihren Repräsentant/innen fällt es zudem schwer zuzugeben, dass Mobbing bei ihnen vorkommen könnte. Sie fürchten einen Imageschaden, sodass sie auch aus diesem Grund geneigt sind, Mobbing zu belächeln und herunterzuspielen.

Das, was heute – bzw. seit den Veröffentlichungen von H. Leymann Mitte der 90er Jahre (Mobbing – Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann; 1993) - als Mobbing bezeichnet wird, meint jedoch eine systematische Ausgrenzung von Menschen und stellt sowohl für die direkt Betroffenen wie für das gesamte Arbeitsumfeld eine massive Störung mit dramatischen Folgen dar. Wesentlich ist, dass unter anscheinend geregelten Bedingungen völlig unerwartet Menschen ungerechtfertigtem und entwürdigendem Geschehen ausgesetzt werden, welches von Einzelpersonen wie auch einer Gruppe ausgehen kann. Die Folgen von Mobbing am Arbeitsplatz treffen nicht nur die Gemobbten, sondern das gesamte Arbeitsklima einer Organisation leidet darunter und richtet damit ökonomischen Schaden auf betrieblicher und gesellschaftlicher Ebene anrichten. Die Ursachen von Mobbing liegen häufig in Defiziten von Arbeitsorganisation und Führungsstruktur.

Den im März 2010 veröffentlichten Leitfaden zu Prävention von und Intervention bei Mobbing verstehen die Autor/innen als eine Empfehlung für all jene Organisationen und Betriebe, die sich mit dem Thema Mobbing bzw. dessen Prävention beschäftigen wollen. Er beinhaltet Vorschläge auf der Prozessebene zur Einführung und zum Aufbau des Themas in der betrieblichen Praxis bzw. Organisation, sowie Tools, die sich in der Praxis im Umgang mit Mobbing – im Sinne von Prävention und Intervention für unterschiedliche Zielgruppen – bewährt haben.
Der Leitfaden enthält auch einen Vorschlag für den Aufbau und optionale Inhalte einer Betriebsvereinbarung.
Ebenfalls im Gesamtleitfaden integriert sind Handlungsanleitungen für Führungskräfte und Mitarbeiter/innen.

Der Leitfaden kann somit als Unterstützung für Organisationen gesehen werden, einen bewusstseinsbildenden Prozess einzuleiten und auf Erfahrungen und bewährte Instrumente zurückzugreifen. Er erhebt dabei nicht den Anspruch auf eine umfassende Darstellung aller Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.

Die Erstellung dieses Leitfadens erfolgte in Kooperation mit dem Fonds Gesundes Österreich (FGÖ), Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK), Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD), Gewerkschaft der Gemeindebediensteten (GdG) und dem Institut für humanökologische Unternehmensführung (IBG).
Der Leitfaden kann unter http://www.fgoe.org/presse-publikationen/downloads/forschung downgeloadet werden.

*Irene Kloimüller (www.wertarbeit.at)*

# NEUE ARBEITEN AUS DER EXISTENZANALYSE UND LOGOTHERAPIE

In dieser Rubrik wollen wir den großen Fundus an Bearbeitungen existenzanalytischer Themen bekanntmachen. Es sollen sowohl in anderen Medien veröffentlichte wissenschaftliche Arbeiten zur Existenzanalyse als auch die Abschlussarbeiten zur Beratungs- und Therapieausbildung vorgestellt werden.

## ABSCHLUSSARBEITEN

### Existenzanalytische Betrachtung von Jugendlichen mit delinquentem Verhalten

Christine Grill

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, sich delinquenten Jugendlichen aus dem existenzanalytischen Blickwinkel zu nähern bzw. in deren Nähe zu gehen. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Themen Delinquenz und Dissozialität findet statt und anhand der vier Grundmotivationen werden Fallbeispiele erörtert.
Weiters wird der Jugendvollzug mit seinen Rahmenbedingungen skizziert.
Schließlich werden unter Verwendung der Struktur der Personalen Existenzanalyse einige Aspekte für therapeutische Interventionen formuliert.
Jugenddelinquenz provoziert eine Antwort der Erwachsenen und geht somit alle an. Die Existenzanalyse und Logotherapie erscheint gut geeignet um Jugendlichen, die sich delinquent verhalten, entsprechend zu begegnen.
*Schlüsselwörter:* Delinquenz, Dissozialität, Falldarstellung, Jugendliche, Jugendstrafvollzug

### „Brüderlein, komm tanz mit mir..."

Hemma Hammann

In dieser Arbeit wird die besondere Bedeutung dargestellt, die Geschwisterbeziehung für die weitere Entwicklung aller anderen Beziehungen haben. Die theoretischen Darlegungen der existenzanalytischen Ausbildungsliteratur wurde durchsucht um Informationen zur Beziehungsentwicklung zu finden. Diesen theoretischen Überlegungen stehen Beobachtungen und Erfahrungen in der täglichen psychotherapeutischen Arbeitspraxis mit Kindern und Erwachsenen gegenüber. Die in dieser Arbeit erstellten Hypothesen sind durch einen Exkurs zur familiären Traumatisierung ergänzt. Der Verweis auf die angezeigten Methoden, Phänomenologisches Sehen und die Biographische Personale Existenzanalyse stellt die Verbindung zu der Zusammenfassung und zum Ausblick her.
*Schlüsselwörter:* Ausbildung, Geschwisterbeziehung, Methodenanwendung

### Die psychische Bewältigung einer progredienten Augenerkrankung aus Sicht von Logotherapie und Existenzanalyse

Andrea Legerer-Bratengeyer

Die vorliegend Arbeit thematisiert die psychische Auseinandersetzung mit einer progredienten Sehstörung. Der erste Teil beinhaltet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema. Beginnend mit Definitionen von Existenzanalyse und Logotherapie sowie eine Beschreibung des Modells der vier Grundmotivationen nach A. Längle, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit dem Begriff Behinderung, und im speziellen Sehbehinderung.
Im Sinne der biopsychosozialen Einheit Mensch schließt eine vereinfachte Darstellung des komplexen Organs Auge sowie seiner Organsprache an.
Im Kapitel „Ausgewählte Verarbeitungsprozesse" bedient sich die Arbeit verschiedener Phasenmodellen, welche – so verschieden sie auch sind – klar erkennen lassen, dass die Bewältigung einer Sehbehinderung ein Prozess ist.
Unter der Anwendung des existenzanalytischen Modells der vier Grundmotivationen folgt der Fallbericht von Frau K. und setzt den praktischen Schwerpunkt der Arbeit.
Abschließend werden themenrelevante Aspekte der Phänomenologie und unterstützende Fragen der Selbsterfahrung für die Psychotherapeutin und den Psychotherapeuten beschrieben.
*Schlüsselwörter:* Behinderung, Krankheit

### Märchen, Mythen und Sagen in der Logotherapie und Existenzanalyse

Britta Lehnert

Diese Arbeit befasst sich mit Märchen, Mythen und Sagen aus dem deutschen, keltisch geprägten, griechischen und dem orientalischen Raum. Die Erzählungen werden vorgestellt und im Hinblick auf die drei Grundmotivationen Seinsgrund, Grundwert und Selbstwert interpretiert. Ergänzt wird jede Geschichte durch eine Reihe von möglichen Fragen, die in der existenzanalytischen und logotherapeutischen Beratung und Therapie hilfreich sein können.
*Schlüsselwörter:* Bibliotherapie, Grundmotivationen, Logotherapie

## Existenzanalyse und Geschlechterdifferenz

*Die Mutter-Tochter-Beziehung vor dem Hintergrund der Geschlechterdifferenz und ihre Auswirkungen auf die Grundbedingungen erfüllter Existenz*

Heidrun Liussi

Existenzanalyse und Geschlechterdifferenz ist eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit der Existenzanalyse auf dem Hintergrund der Geschlechterdifferenz. Das Konzept der Geschlechterdifferenz wird erklärt, die Bedeutung der Mutter-Tochter-Beziehung herausgearbeitet und mit den Grundbedingungen erfüllter Existenz in Beziehung gesetzt. Es geht dabei um die Fragestellungen: Kann ich als Frau sein in unserer Gesellschaft? Mag ich Frau sein in dieser Gesellschaft? Darf ich so sein, Frau sein? Wofür ist es gut, dass ich Frau bin? Die Auseinandersetzung mit der Geschlechterdifferenz soll hilfreich sein für die Wahrnehmung weiblichen Gewordenseins und das Verstehen weiblicher Geschichte.
*Schlüsselwörter:* Existenzanalyse, Geschlechterdifferenz, Grundmotivationen, Mutter-Tochter-Beziehung

## Existenzanalytische und logotherapeutische Betrachtungen zu Biofeedback

Richard Matuszak

Biofeedback ist ein adjuvantes Therapieverfahren in der Behandlung von psychischen und psychosomatischen Störungen. Biofeedback wirkt auf verschiedenen Ebenen, u.a. erweitert es somatische Denkmodelle, es ist ein Entspannungsverfahren, modifiziert Krankheitsüberzeugungen und die Aufmerksamkeitslenkung. Durch das Sichtbarmachen von psychophysiologischen Zusammenhängen gelingt es oftmals im Rahmen einer Biofeedbacktherapie die Neugierde der PatientInnen für sich zu wecken, was zu einer weiterführenden Psychotherapie führt. Themenüberschneidungen in bestimmten Bereichen zwischen Biofeedback und Existenzanalyse und Logotherapie werden beschrieben. Die theoretischen Überlegungen zu den Berührungspunkten von Existenzanalyse und Logotherapie werden anhand eines Fallbeispiels illustriert.
*Schlüsselwörter:* Existenzanalyse, Logotherapie, Biofeedback, Lebensqualitätsverbesserung, Bewältigungsstrategien

## Theoretische Betrachtungen von substanzgebundenen Süchten und das Phänomen Sucht im Lichte der Existenzanalyse

Christian Mössner

Substanzgebundene Abhängigkeitserkrankungen sind nach dem heutigen Wissensstand eine psychophysisch-soziale Komplexerkrankung. Auch die Existenzanalyse geht von der Multikonditionalität aus, erweitert das Erfassen des Menschen jedoch noch um die geistige Dimension, die Dimension des personalen Seins, der Selbsttranszendenz und Selbstdistanzierung, der Freiheit und Verantwortung, sowie der Sinnorientierung und Wertstrebigkeit. Der Konsum von psychotropen Substanzen ist im existenzanalytischen Verständnis eine maskierte Form der existenziellen Frustration. Ein Abgleiten in die Sucht ist eine der radikalsten selbstgewählten Freiheitsentzüge mit der Tendenz zur Selbstzerstörung.
Dem personal-menschlichen Sein kann es jedoch nicht um die Zerstörung dieses Daseins gehen.
*Schlüsselwörter:* apersonales Verhalten, Begriffe und Definitionen, Haltungen und Mangelsyndrome der Sucht, Menschenbild, Personale Existenzanalyse, Schwerpunkte in der Therapie, Selbsttranszendenz, Sinn und Werte, Sucht und Existenzanalyse, Störung der Drogensucht, Wertkategorien

## Burnout im Lehrberuf

*Hilfestellung aus existenzanalytischer Sicht*

Erwin Pranner

Burnout ist ein Leben ohne innere Zustimmung zur unmittelbaren Tätigkeit. Burnout ist die psychische Rechnung für ein schon lange verfremdetes Leben. Burnout kennzeichnet eine doppelte Beziehungslosigkeit (nach außen und innen). Burnout kann also als Symptom einer nicht existentiellen Haltung verstanden werden, die der Betroffene zum Leben und zu seinem eigenen Dasein einnimmt. Daraus ergeben sich Beschwerden in der somatischen (Schlaflosigkeit, Krankheitsanfälligkeiten…), psychischen (Lustlosigkeit, Freudlosigkeit, emotionale Erschöpfung, Reizbarkeit,…) und noetisch – personalen Dimension (Rückzug von Anforderungen und Beziehungen, entwertende Haltung zu sich und der „Welt“).
Dadurch stellt sich im Verlauf ein Gefühl der Leere und geistiger Orientierungslosigkeit ein, das sich auf immer mehr Aspekte des Lebens ausweitet und schließlich das ganze Leben erfassen kann. Zahlreiche Untersuchungen ergeben, dass ungefähr 30% der Lehrer im Burnout sind.
In der Prävention geht es darum, einen liebevollen Umgang mit sich zu finden und sich anfragen lassen: „Wozu mache ich das?“, „Mag ich das tun?“, „Will ich dafür leben?“...
Der existentielle Imperativ dazu lautet: „Lebe so, dass du dein Leben immer mehr bejahen kannst!“
Anders formuliert: Wer mehr als die Hälfte mit Dingen beschäftigt ist, die er nicht gerne tut, wo er nicht mit dem Herzen bei der Sache ist oder woran er keine Freude hat, der muss früher oder später mit einem Burnout rechnen.
*Schlüsselwörter:* Burnout Syndrom, Definitionen, Diagnose, Hauptsymptome, Prophylaxe, Therapie, Verlaufsphasen

## „Hoffentlich wird´s gut" – Mit Hoffnung unterwegs zu gelingendem Leben

*Der Hoffnung als Haltung im existenzanalytischen Kontext auf der Spur*

Veronika Schachner

In der vorliegenden Arbeit wird dem Begriff der Hoffnung im Bereich der Philosophie, Theologie und Psychotherapie nachgegangen, wobei die ersten beiden Kapitel nur knappe Überblicksdarstellungen beinhalten. Im Teil der Arbeit, der sich mit der psychotherapeutischen Relevanz der Hoffnung auseinander setzt, spannt sich der Bogen über die verschiedenen Aspekte von Hoffnung: über ihre Kraft bis hin zur Gefahr einer „Alltagshoffnung", die als Illusion das Heilwerden der Person, bzw. das Vollziehen von Existenz verhindern kann. Weiters wird versucht, Hoffnung als Haltung in das Modell der Personalen Existenzanalyse zu integrieren und die Bedeutung von Hoffnung innerhalb eines psychotherapeutischen Prozesses aufzuzeigen.

*Schlüsselwörter:* Heilwerden der Person, Hoffnung, Illusion, Personale Kräfte des Menschen

## Die Verbindung von Seelsorge und logotherapeutischer Beratung in einer Forensischen Klinik als Aufgabe und Herausforderung an mich und an meine Rolle als evangelischer Superintendent (Pfarrer)

Wolfgang Schmidt

Die Verbindung von Seelsorge und logotherapeutischer Beratung in den Gesprächen mit Patienten in einer Forensischen Klinik hat zum Ziel, sowohl die Heilung als auch das Heil im Blick zu haben und damit Wege zur Gesundung und ewigen Rettung aufzuzeigen. Im Kontext eines Lebens im Maßregelvollzug kommt der empathischen Einstimmung auf mein Gegenüber und das Führen der Gespräche in einer phänomenologischen Grundhaltung eine besondere Bedeutung zu, da die Patienten dort überwiegend Ablehnung erfahren.

Problematisch ist, dass meiner Einsicht nach eine Reihe von Patienten zu Unrecht im Maßregelvollzug weggesperrt (worden) sind.

Ziel der Gespräche ist es, den Patienten auf dem Hintergrund ihrer ausgesprochen schwierigen Lebenswirklichkeit behutsam und in sehr kleinen Schritten zu einer im Ansatz authentisch empfundenen Zustimmung bei ihrer Lebensführung zu verhelfen und darüber hinaus ihnen die erbetene Glaubenshilfe in Form von Gebet und Zuspruch durch das Evangelium zukommen zu lassen.

*Schlüsselwörter:* Existenzanalyse, Glauben, Grundmotivationen, Leiden

## „Priester sind doch keine Männer!"

*Warum KlientInnen einen Priester als Psychotherapeuten wählen – Chancen und Herausforderungen für den therapeutischen Prozess*

Markus Tiwald

In dieser Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Frage, warum KlientInnen einen Psychotherapeuten wählen, von dem sie wissen, dass er auch katholischer Priester ist ohne den betreffenden Therapeuten/Priester ansonsten näher zu kennen. Die besondere Übertragungssituation in der eine solche Therapie stattfindet, bietet Chancen und Herausforderungen zugleich. Die Chancen bestehen darin, dass die KlientInnen mit ihrer Therapeutenwahl sofort ein Herzstück ihrer innersten Beweggründe, Anliegen, Sehnsüchte und Ängste schon von der ersten Sekunde der Therapie durch ihre Therapeutenwahl mitten in den therapeutischen Raum stellen. Die Herausforderung für den Therapeuten besteht dann allerdings darin, hier keine Vermischungen zwischen psychotherapeutischer und seelsorglicher Arbeit zuzulassen. Darüber hinaus ist der Therapeut existenzanalytisch zu phänomenologischem Arbeiten angehalten, um auch wirklich zu erkennen, was denn die Beweggründe seiner KlientInnen waren, ausgerechnet einen Geistlichen zum Therapeuten zu wählen.

*Schlüsselwörter:* Fallbeschreibung, Phänomenologie, Seelsorge/Psychotherapie, Übertragung

## Hallo, hier bin ich!

*Existenzielles Leben in der Schule durch personale Begegnung – Chance oder Utopie?*

Bernadette Wurmitzer

Diese Arbeit basiert auf der Existenzanalyse und Logotherapie (begründet von Viktor Frankl, weiter entwickelt durch Alfried Längle) und auf eigenen langjährigen Erfahrungen als Lehrerin.

Die Wichtigkeit personaler Begegnung im Unterricht wird beleuchtet und in Zusammenhang gebracht mit dem österreichischen Lehrplan der Volksschule, in dem sie auch eindeutig verankert ist.

Die Beschäftigung mit den vier Grundmotivationen lädt zur Selbstbesinnung ein, die den Lehrer aus dem von außen erzeugten – an Trends und Traditionen ausgerichteten – Selbstbild heraus zu sich als authentisch lebender Person führen kann.

Das wäre die Chance für ihn, wieder eine innere Zustimmung zum Lehrberuf finden zu können.

*Schlüsselwörter:* Beratung, Pädagogik, Schule

www.existenzanalyse.org

GLE INTERNATIONAL
Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse

**Vorankündigung:**

# Spiritualität und Intimität
## Tiefenerfahrung in Therapie & Beratung

## Internationaler Kongress
### 6. Mai - 8. Mai 2011
### Lindau/Bodensee

**Veranstaltungsort**
Inselhalle Lindau

**Kongressleitung**
PD Dr.med. Dr.phil. Alfried Längle

**Organisationsteam**
Markus Angermayr, Patricia Erber, Daniela Halpern, Helmut Hohengartner, Ruth Kathan-Windisch, Susanne Pointner, Christian Probst, Marc Sattler, Karin Steinert

**Veranstalter:**

**Internationale Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE-International)**
Eduard-Sueß-Gasse 10, A-1150 Wien
Tel.: +43/1/985 95 66 Fax: +43/1/982 48 45
kongress@existenzanalyse.org

in Zusammenarbeit mit
**GLE-Ö, GLE-D und IGEAP-Schweiz**

Programm:
**www.existenzanalyse.org**

### Vorträge, Symposia, Workshops

**Interdisziplinärer Dialog**

- mit der humanistisch-existentiellen Psychotherapie
- mit der transpersonalen Psychologie
- mit Glaubenshaltungen und Buddhismus

**Spiritualität in der Praxis**

- Praktische Anwendungsbereiche in Prophylaxe und Behandlung
- Methoden der Spiritualität
- Entwicklungen in der Spiritualität
- Umgang mit spirituellen Phänomenen
-

### Symposia

- **Klinische Psychotherapie**
- **Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie**
- **Lebensberatung und -begleitung, Coaching**
- **Religion und Spiritualität**

### Vortragende

**Prof. Luise Reddemann, Bielefeld**
**Dr. Sylvester Walch, Oberstorf**
**Dr. Christoph Kolbe, Hannover**
**PD DDr Alfried Längle, Wien**
**u.a.m.**

### Rahmenprogramm

Eine Überraschung in, am und um den Bodensee wird vorbereitet.

**GLE Deutschland**
Gesellschaft für Logotherapie
und Existenzanalyse

# Individualität

## Selbstentfaltung durch Anpassung und Abgrenzung

Fachtagung für Lebensberatung und Psychotherapie
Samstag, 18.09.10, von 9 – 18 Uhr,
Fachhochschule Hannover, Design-Center,
Expo Plaza 2, 30539 Hannover

**VORTRÄGE**
- Gastreferent Dr. Rupert Neudeck (Gründer des Komitee Cap Anamur/Deutsche Notärzte e. V., Vorsitzender des Friedenskorps Grünhelme e. V.)
- Susanne Jaeger-Gerlach, Berlin
- Dr. Christoph Kolbe, Hannover
- Prof. Gunnar Spellmeyer, Hannover

**WORKSHOPS** in den Anwendungsfeldern
• Lebensberatung • Psychotherapie • Coaching
• Pädagogik

**TAGUNGSLEITUNG** Dr. Christoph Kolbe

**VERANSTALTER**
Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse
in Deutschland e.V. (GLE-D)
Borchersstraße 21 | 30559 Hannover
Tel. 0511-5294977 | Fax 0511-521371 | buero@gle-d.de

Ständig aktualisierte Informationen finden Sie unter:
**www.gle-d.de | www.existenzanalyse.com**

Die Akkreditierung der Tagung wird bei der Psychotherapeutenkammer beantragt.

# NEUE AUSBILDUNGSKURSE 2010-2012

**Schweiz, 2010**
**Logotherapie und existenzanalytische Beratung**

***Leitung:*** Brigitte Heitger
***Info:*** Tel.: 0041/31/332 42 05
brigitte.heitger@existenzanalyse.org

**Lingen, 2010**
**Logotherapie und existenzanalytische Beratung**

***Leitung:*** Helmut Dorra
***Info:*** Tel.: 0049/4106/61 20 44
akademie.hamburg@existenzanalyse.com

**Bremen, 2010**
***Logotherapie und existenzanalytische Beratung***

***Leitung:*** Dr. Christoph Kolbe
**Info:** *Tel.: 0049/511/517 90 00*
*akademie.hannover@existenzanalyse.com*

**Wien, November 2010**
***Existenzanalytisches Fachspezifikum***

***Leitung:*** Dr. Silvia Längle
Univ. Doz. DDr. Alffried Längle
***Info:*** Tel.: 0043/1/897 43 39
gle-oe@existenzanalyse.org

**Salzburg, Mai 2011**
***Existenzanalytisches Fachspezifikum***

***Leitung:*** Dr. Anton Nindl
***Info:*** Tel.: 0043/664/530 08 59
institut-salzburg@existenzanalyse.org

**Hannover, 2011**
***Logotherapie und existenzanalytische Beratung***

***Leitung:*** Dr. Christoph Kolbe
**Info:** *Tel.: 0049/511/517 90 00*
*akademie.hannover@existenzanalyse.com*

**Münster, 2011**
***Logotherapie und existenzanalytische Beratung***

***Leitung:*** Helmut Dorra
***Info:*** Tel.: 0049/4106/61 20 44
akademie.hamburg@existenzanalyse.com

**Berlin, 2011**
***Logotherapie und existenzanalytische Beratung***

***Leitung:*** Dr. Christoph Kolbe
**Info:** *Tel.: 0049/511/517 90 00*
*akademie.hannover@existenzanalyse.com*

**Wien, Herbst 2011**
***Logotherapie und existenzanalytische Beratung***

***Leitung:*** Mag. Doris Fischer-Danzinger
Mag. Susanne Pointner
***Info:*** Tel.: 0043/1/897 43 39
gle-oe@existenzanalyse.org

**Wien, Herbst 2011/Frühjahr 2012**
***Existenzanalytisches Fachspezifikum***

***Leitung:*** Mag. Doris Fischer-Danzinger
***Info:*** Tel.: 0043/1/897 43 39
gle-oe@existenzanalyse.org

**Bregenz, 2012**
***Logotherapie und existenzanalytische Beratung***

***Leitung:*** Dr. Christoph Kolbe
**Info:** *Tel.: 0049/511/517 90 00*
*akademie.hannover@existenzanalyse.com*

Laufende Ausbildungen International
GLE-Ö: Wien, Graz, Salzburg, Lochau; IGEAP: Bern; GLE-D: Berlin, Hannover, Aachen, Münster, Bremen, Hamburg; SLEA: Prag; Außerdem in: Rumänien; Russland; Canada; Mexiko; Argentinien